UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

As concepções educacionais da Comunidad Del Sur:

em busca de uma teoria pedagógica libertária

Ana Paula Manaf

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

As concepções educacionais da Comunidad Del Sur:

em busca de uma teoria pedagógica libertária

Ana Paula Manaf

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

Manaf, Ana Paula
As concepções educacionais da Comunidad del Sur: em busca de uma pedagogia libertária. Ribeirão Preto, 2008.
167 p. : il. ; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.
Orientador: Pinto, José Marcelino de Rezende

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Anarquismo

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Paula Manaf
As Concepções Educacionais da Comunidad Del Sur:
Uma Teoria Pedagógica Libertária

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a obtenção do Título de Mestre.
Área de Concentração: Psicologia

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.____

Instituição:___________________________ Assinatura:________________________

Prof. Dr.____

Instituição:___________________________ Assinatura:________________________

Prof. Dr.____

Instituição:___________________________ Assinatura:________________________

Prof. Dr.____

Instituição:___________________________ Assinatura:________________________

Prof. Dr.____

Instituição:___________________________ Assinatura:________________________

Dedico este trabalho
à minha mãe, Theodora, e ao meu pai, Pedro,
com todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª Maria Carolina Bovério Galzerani, e à Profª. Drª. Teise de Oliveira Guaranha Garcia, pelas valiosas contribuições, e pela imprescindível presença nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação de mestrado.

Ao orientador desta pesquisa, Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto, por todo o saber compartilhado, pela imensa generosidade, e por tudo o que aprendi nestes anos.

À Universidade de São Paulo – USP, e ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, e pela oportunidade de realização deste curso de mestrado.

À Secretaria do Estado da Educação, pelo apoio recebido através do Programa Bolsa Mestrado.

Aos integrantes da Comunidad Del Sur, pela disponibilidade, atenção, e colaboração durante o processo de pesquisa.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos em Gestão – GEG, pelas contribuições e apoio recebidos.

À minha família, pelo carinho e apoio incondicionais, e por tudo que têm me ensinado.

Ao meu irmão Paulo Manaf, pelo companheirismo a toda prova, e pela imensa ajuda que recebi em cada momento, durante a elaboração desta dissertação.

Ao meu marido, pelo incentivo em manter sempre o “foco e disciplina”.

Aos pesquisadores e amigos que me acompanharam durante a primeira visita à Comunidad Del Sur: Ana Carolina, José Carlos e João Paulo, com quem compartilhei dificuldades, descobertas e satisfações.

E finalmente, a todos que inspiraram, ou contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho refere-se ao estudo das concepções educativas da Comunidad Del Sur, comunidade anarquista existente desde 1955 em Montevidéu, no Uruguai. Os princípios pedagógicos que fundamentam suas concepções e formas de organização intentam a criação de uma cultura que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento humano integral, e a prática de valores como a autonomia e a solidariedade. O conceito de integralidade se atualiza através da organização do trabalho fundamentado nos princípios da Ecologia Social, que estuda as relações e interações entre os fenômenos sociais e os fenômenos ecológicos. Desta forma, as concepções de trabalho, produção, consumo, propriedade, relações de gênero, são construídas pelos integrantes da Comunidad Del Sur sob o prisma ideológico das relações de poder, e ressignificadas de modo a constituir, no conjunto de suas relações, um processo de criação de uma cultura antipredatória e antiautoritária. Utilizamos como referência para nossa pesquisa documental o método qualitativo, a fim de identificar e analisar os princípios e correntes teóricas que fundamentam sua concepção educacional, além de apreender quais os elementos presentes em suas práticas discursivas que representam suas estratégias de organização cotidiana, através de ações pedagógicas para resistência e criação cultural. A Comunidad Del Sur representa um campo relevante para o estudo da reelaboração das concepções anarquistas frente às demandas e problemas da sociedade atual. A organização do trabalho segundo concepções ecológicas e autogestionárias, é pensada no sentido de constituir uma ação pedagógica exercida no nível concreto das atividades cotidianas, que pretende superar a divisão da sociedade em gestores e executores, proprietários e força de trabalho, ou a fragmentação do indivíduo em corpo e intelecto.

Palavras-chave: Anarquismo, Educação, Autonomia.

ABSTRACT

The present work aims to study the educational conceptions of an anarchist community established in Montevideo, Uruguay since 1955, the *Comunidad del Sur.* The pedagogical principles that support the concepts and forms of organization of the *Comunidad* are intended to create a culture capable of fostering the integral human development, as well as the practice of values such as autonomy and solidarity. The integrality concept is updated through the organization of labor based on the social ecology principles. Social ecology studies the relations and interactions between social and ecological phenomena. In this way, conceptions such as work, production, consumption, property and gender are built by the community members under the ideological view of the relations of power, and acquire new meanings within these relations, a process that results in anti-predatory and antiauthoritarian culture. Our documental research was based on the qualitative method, in order to identify and analyze the principles and theoretical approaches that support the educational conceptions of the *Comunidad*, and to understand which elements, existing in its discursive practices, represent its strategies of organization, through pedagogical practices for the resistance and cultural creation. The *Comunidad Del Sur* represents a relevant field of study regarding the re-elaboration of anarchist concepts, especially in face of the problems and demands of the modern society. The organization of labor, according to ecological and self-management concepts, is thought in a way that makes possible a pedagogical action carried on a day-to-day basis, which is intended to surpass the division of the society in managers and executers, owners and workers, or the fragmentation of the human being into body and mind.

Key-Words: Anarchism, Education, Autonomy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

Educar é uma ação – ou um propósito - bastante difícil de se definir. As perguntas são muitas: O que significa, realmente, educar? Quem educa? De que maneira se educa alguém? Quem deve ser educado?

A educação consiste numa tarefa criadora, a qual exige uma reflexão continuada, não apenas sobre quais as metodologias ou conteúdos programáticos mais convenientes, mas, sobretudo, sobre qual o papel da educação na edificação da sociedade na qual se pretende viver.

O conjunto de atividades que denominamos educacionais possui um significado muito diferente da elaboração de qualquer planejamento estático, que vise tão somente à aplicação eficaz de algum modelo pedagógico preexistente. É no nível mais elementar, e ao mesmo tempo mais complexo das atividades educativas, que se encontram os problemas mais cruciais. Em outras palavras, além das questões metodológicas, merecem atenção aquelas que dizem respeito à relação a ser estabelecida em cada situação ou momento no qual que se pretende partilhar o que se sabe com alguém.

Neste sentido, situamos nosso estudo como um esforço concreto de reflexão sobre os princípios e os valores que compõem as concepções de educação de uma comunidade anarquista localizada na cidade de Montevidéu, no Uruguai. Fundada em 1955, a Comunidad hoje é a EcoComunidad, uma chácara onde se desenvolvem projetos de desenvolvimento para a produção orgânica de alimentos.

A Comunidad Del Sur não atribui sua duração, ou mesmo sua coesão aos padrões tradicionais de agrupamento, como a instituição familiar, ou político-partidários. Acreditam na prática de uma pedagogia da autogestão, presente em cada atividade cotidiana, que atua

como centro criador de uma cultura alternativa ao modelo hegemônico referenciado no capitalismo neoliberal. Assim, a Comunidad representa um campo aberto ao estudo das estratégias de resistência cultural.

Embora existam muitas obras sobre a pedagogia anarquista e a educação libertária, a experiência da Comunidad abriga muitos aspectos inexplorados sobre a evolução e a continuidade do anarquismo no atual contexto da sociedade capitalista. Neste sentido, a dimensão histórica da Comunidad merece uma atenção especial, permitindo acompanhar a formação das idéias que embasam seu processo educativo e pedagógico.

Com o objetivo de criar uma cultura antiautoritária, a Comunidad busca integrar as várias esferas de formação do indivíduo, como a família, a política, a economia, atuando desde o âmbito micropolítico das relações interpessoais e intercomunitárias, e objetivando alcançar a sociedade num sentido mais amplo. A Comunidad se define como uma experiência de autogestão e pedagogia, numa proposta de integração entre os diversos aspectos da vida. A análise das concepções educativas da Comunidad Del Sur pode fornecer novos instrumentos para o questionamento das finalidades da educação, atentando para o fato de a escola ser uma, entre as várias instâncias formativas do indivíduo.

1.1 Objetivos

Nossos objetivos consistem em analisar as concepções educativas dos integrantes da Comunidad Del Sur, enquanto elementos de resistência cultural e de construção de uma cultura antiautoritária. Nesta perspectiva, investigamos as idéias, conceitos e experiências que servem de base para a construção e organização do pensamento educativo da Comunidad Del

Sur. Além disso, relacionamos este referencial de base com o modo de organização cotidiana planejada e descrita pela Comunidad Del Sur, buscando identificar e analisar os elementos pedagógicos que constituem bases para sua estratégia de resistência e criação cultural.

1.2 Métodos

Situando inicialmente a Comunidad Del Sur na esteira do pensamento de resistência cultural anticapitalista, ou, mais especificamente, da contracultura anarquista, encontramos no método de pesquisa qualitativa, diretrizes pertinentes para o estabelecimento de procedimentos metodológicos, capazes de evidenciar o maior número de aspectos sobre o tema em questão.

Neste sentido, Augusto Triviños, aponta como característica da pesquisa qualitativa, o fato de permitir a ampliação dos horizontes a serem investigados, pois considera os atores sociais inseridos em seus contextos, evidenciando os processos através dos quais dão significado às suas práticas (TRIVIÑOS, 1987).

Considerando a Comunidad Del Sur como um grupo de afinidades de relativamente longa duração, buscamos apreender quais são os elementos que constituem seus princípios pedagógicos e educacionais, e de que formas pretendem atuar. Neste sentido, devemos primeiramente analisar o modo como os integrantes do grupo compreendem seus papéis sociais, construídos individual ou coletivamente, e de que forma constroem estratégias de ação a fim de atuarem como sujeitos do processo de transformação social e resistência cultural.

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1998), o emprego do método qualitativo em pesquisa educacional, pressupõe a percepção dos processos através dos quais os eventos ou atividades são realizados, e não somente a percepção de seus produtos. Neste sentido, os elementos novos que emergiram durante nosso processo de pesquisa, (como as constantes referências a autores feitas pelos integrantes da Comunidad, ou ainda as inúmeras reflexões e auto-avaliações explicitadas em suas publicações e entrevistas) sustentam o procedimento indutivo (BOGDAN E BIKLEN, 1998, p. 6) que objetiva alcançar não somente o produto final, ou seja, as práticas educacionais da Comunidad Del Sur, mas sim a trajetória da construção de suas idéias pedagógicas, e de dos significados que seus integrantes atribuem individual e coletivamente às suas representações.

Desta forma, a análise articulada das práticas discursivas e representações da Comunidad Del Sur, é de fundamental importância para a compreensão do lugar social que ocupam na atualidade, e do significado atribuído às suas estratégias de resistência e criação cultural, (BOGDAN E BIKLEN, 1998, p. 7) bem como para fornecer possíveis chaves interpretativas que tornem mais fecunda uma futura observação de suas práticas.

As práticas discursivas da Comunidad Del Sur são analisadas tendo em vista o conjunto de referências teóricas e experiências, que fornecem bases tanto para o material impresso que produzem e divulgam, como para as atividades de capacitação, debates, palestras, oficinas e fóruns promovidos pelo grupo.

Podemos situar nossa investigação sobre a Comunidad Del Sur como um estudo de caso, por referir-se a um grupo que pretende atuar como uma matriz cultural, na construção de padrões atitudinais e comportamentais alternativos à cultura capitalista.

Buscando os parâmetros que orientam um estudo de caso, recorremos a Goode e Hatt (1968), que definem:

> O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que

> posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações (GOODE e HATT, 1968, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18).

O estudo de caso permite ainda verticalizar e aprofundar a análise de determinados elementos tidos como distintivos da situação em que questão. Como afirmam Menga Lüdke e Marli André (1986):

> Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; (...) usam uma variedade de fontes de informação; os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (...) Os relatos escritos apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19).

A primeira visita à Comunidad Del Sur, bem como a realização de entrevistas e notas de observação ocorreu no ano de 1998, a presente pesquisdora cursava o último semestre do Bacharelado em História na Universidade de Campinas – Unicamp. O conhecimento da existência da Comunidad Del Sur deu-se através da Profª. Drª. Luzia Margareth Rago, docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp e pesquisadora do movimento anarquista. Formou-se então um grupo com outros 3 pesquisadores e, a fim de estudar mais detidamente aquela experiência comunitária, organizamos nossa visita à EcoComunidad, ou seja, a chácara onde residem e trabalham os integrantes da Comunidad Del Sur, localizada no quilômetro 16 do Camino Maldonado, em Montevidéu. O material coletado nesta visita foi classificado segundo 4 temas – Educação, Ecologia Social, Estética da Existência e Autogestão, e forneceu elementos para os estudos em grupo realizados nas disciplinas Estudo Dirigido I, e Estudo Dirigido II, orientados pela Profª. Drª. Luzia Margareth Rago.

Após a conclusão dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História pela Unicamp, a presente pesquisadora trabalhou como docente no Ensino Fundamental e Médio na rede privada e ingressou na Rede Pública Estadual em 2004.

O trabalho docente suscitou um interesse crescente pelo estudo das concepções de educação libertária, o que motivou seu ingresso no Mestrado em Psicologia e Educação na Universidade de São Paulo – USP, em Ribeirão Preto, sob a orientação do Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto. Assim, pudemos reavaliar o material coletado na Comunidad Del Sur a partir de uma perspectiva mais específica, incorporando novas fontes e bibliografia, a fim de perseguir os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa.

O material utilizado como fonte para este estudo foi organizado segundo duas perspectivas: uma temática, identificando e reunindo as idéias chave que constituem o pensamento pedagógico da Comunidad Del Sur; e outra histórica, que se refere especificamente à documentação produzida desde o período de formação e consolidação da Comunidad Del Sur, em 1955; e tomando como referências os eventos que constituem marcos em sua trajetória, e que balizam suas memórias coletivas (exílio na Suécia, refundação no Uruguai, organização da EcoComunidad Del Sur), e ao último período no qual residiu maior número de crianças, em 1998, data de realização de coleta de dados complementares através de entrevistas e observação em campo.

A pesquisa de fontes e coleta de material foi organizada conforme a seguinte estrutura:

1.2.1 Fontes

1.2.1.1 Pesquisa documental

A principal fonte de nossa pesquisa refere-se à produção intelectual redigida e publicada pelo grupo em sua gráfica e editora, sobretudo através da Revista Comunidad. Inicialmente publicada como um folheto, cuja função era relatar as atividades do próprio grupo e veicular a comunicação entre grupos anarquistas, ecologistas, feministas e comunidades alternativas que existiam em diferentes países, o boletim informativo incorporou novos temas e mudou de formato passando a ser veiculado como Revista Comunidad.

A escolha de documentos como principal fonte para nossa pesquisa qualitativa se apóia nos critérios definidos por Bogdan e Biklen (1998), segundo os quais os dados provenientes de pesquisa documental devem seguir os critérios da pesquisa qualitativa, sendo para tanto, descritivos, indutivos e relativos ao processo de construção de significados empreendido por aqueles que produziram esses documentos (BOGDAN E BIKLEN, 1998, p.48). Ainda segundo os mesmos autores, esses documentos podem ser utilizados em conexão com as entrevistas e os dados de observação (p. 133).

Como procedimento de pesquisa, elaboramos o fichamento da Revista Comunidad, priorizando inicialmente os artigos diretamente relacionados ao tema da educação. Os dados obtidos nesta primeira seleção indicaram as conexões com outros temas que nos levariam a situar o papel da educação em sua estratégia de resistência cultural, bem como aprofundar a construção de seu pensamento pedagógico.

Além da Revista Comunidad, recorremos a outras publicações da Gráfica e Editora Nordan-Comunidad, a fim de compreender o significado da Revista no contexto das publicações da Gráfica e Editora Nordan-Comunidad, conforme indicamos abaixo:

1) *Revista Comunidad* – publicação bimensal da *Comunidad Del Sur* (coleção incompleta fornecida pela Comunidad em 1998, números 1 a 75; anos 1972 a 1990);

2) *Revista Tierra Amiga* – publicação mensal publicada por *REDES-AT Red de Ecología Social, Amigos de la Tierr*a. (coleção incompleta, de 1993 a 1995);

3) *Revista Rios Vivos,* publicação mensal publicada por *REDES-AT Red de Ecología Social, Amigos de la Tierr*a. (coleção incompleta, de 1993 a 1995);

4) *Revista Biodiversidad,* publicação mensal publicada por *REDES-AT Red de Ecología Social, Amigos de la Tierr*a. (coleção incompleta, de 1996 a 1997);

5) *Revista Relajo (Revista Latinoamericana de Jóvenes)* –publicação trimestral de informação e divulgação da *Red Juvenil Latino Americana* por um desenvolvimento sustentável, trata de temas da ecologia, direitos humanos e desenvolvimento. (coleção incompleta, de 1994 a 1997);

6) Coletânea de folhetos, manifestos e material de divulgação produzido pela *Comunidad Del Sur* (período entre 1989 e 2000);

7) Acervo iconográfico da *Comunidad Del Sur* (arquivo fotográfico, cartazes de divulgação e artísticos, publicações eletrônicas).

Apesar de realizarmos a leitura de muitos números das Revistas Rios Vivos, Biodiversidad, Tierra Amiga e Relajo, circunscrevemos como principal fonte a Revista Comunidad, uma vez que a mesma trata do temas e reproduz determinados artigos das outras publicações.

1.2.1.2 Dados complementares

1.2.1.2.1 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas tendo por base um roteiro com diretrizes gerais para conduzir cada sessão de entrevistas[1]. Como apontam Lüdke e André (1986) este tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

A realização de entrevistas tem por função apreender a forma como cada integrante percebe e fornece significação às idéias expressas nos documentos publicados em nome do grupo, com o intuito de incorporar a ação dos sujeitos à pesquisa. Utilizando as entrevistas como suporte para a pesquisa documental, é possível investigar como cada integrante percebe as representações e o discurso do grupo, e quais as conexões que cada um estabelece entre seus principais temas de discussão.

Pelo fato de nosso estudo de caso estar circunscrito no nível das idéias ou das práticas discursivas da Comunidad decorrentes de sua experiência comunitária - uma vez que investigamos os fundamentos e as características de seu pensamento pedagógico - entrevistamos os integrantes adultos que tiveram uma experiência continuada de convívio na Comunidad Del Sur, como a residência na Comunidad por três anos ou mais, e que tiveram participação direta na educação das crianças, sendo pais, avós, ou co-educadores.

Aos entrevistados foi proposto um conjunto de temas presentes na literatura anarquista e libertária, entre os quais selecionaram aqueles que constituem os eixos norteadores para as

[1] Vide anexo B.

idéias pedagógicas da Comunidad, e que se articulam com a organização de sua vivência cotidiana. Objetivamos criar uma atmosfera propícia para que cada sujeito pudesse estabelecer suas próprias conexões entre temas, fatos e memórias. O material selecionado consiste em:

Entrevistas gravadas no período de 01 a 15 de fevereiro de 1998, com integrantes da Comunidad Del Sur (5 fitas cassete 90', digitalizadas e transcritas). Mantivemos os nomes reais, contando com a devida autorização[2] dos sujeitos, sendo eles:

1 - Ruben, um dos idealizadores e fundadores da Comunidad Del Sur, expõe o histórico do grupo, e fala sobre o referencial teórico que embasa a experiência coletiva do grupo.

2 - Laura, filha de Ruben, faz parte da primeira geração de pessoas nascidas na Comunidad Del Sur, fala sobre a trajetória do grupo, e articula suas memórias autobiográficas à história política do Uruguai. Ressalta sua trajetória educacional, e as relações com a filha Zaia, também nascida na Comunidad Del Sur.

3 - César expõe o modo de produção ecológica da granja e o conceito de ecologia social.

4 – Silvia, integrante do grupo desde os 15 anos de idade, expõe sobre a divisão do trabalho e as relações de gênero, e memórias autobiográficas.

5 - Silvana e Pablo, pais de Mateo, nascido na Comunidad, expõem sobre paternidade compartilhada, educação infantil e integral.

Ao longo do texto, as entrevistas realizadas pela presente pesquisadora serão identificadas pelo primeiro nome do entrevistado em itálico no fim da transcrição de cada trecho.

---

[2] Vide anexo A

1.2.1.2.2. Notas de campo

Os dados obtidos através da observação em campo, foram utilizados no intuito de complementar a pesquisa documental, no intuito de contextualizar e tornar vívido nosso relato.

Neste sentido, Sérgio de Luna ressalta a importância de haver uma variedade de situações de coleta em determinadas pesquisas, a fim de elucidar aspectos opacos da realidade dos sujeitos, e que podem evidenciar importantes aspectos para a problematização e análise do caso em questão:

> Determinados projetos de pesquisa selecionam a observação como método preferencial (ou exclusivo) de coleta de informações, quando uma formulação clara do problema indicaria que o objeto de estudo é um processo que não se mostra claramente na situação de observação (LUNA, 1997).

Deste modo, o trabalho de observação, embora não tenha constituído a principal fonte da pesquisa, pôde enriquecer sobremaneira a pesquisa dos documentos publicados pela Comunidad, fornecendo caminhos interpretativos, elucidando questões e afirmando temas que sobressaíam em seu discurso. Esta etapa foi realizada em um período de vinte dias de observação intensiva e continuada, quando nos hospedamos na Comunidad Del Sur em 1998. Trata-se da observação na modalidade “observador como participante”. Segundo a classificação de Buford Junken (1971): O observador como participante se caracteriza pela revelação da identidade e dos objetivos ao grupo desde o início (JUNKEN, 1971 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 28).

A composição dos cadernos de campo foi realizada durante visita realizada à Comunidad Del Sur, Granjas cooperadas, Editora Nordan-Comunidad, em fevereiro de 1998. Durante a visita, estabeleceu-se uma interação direta com os integrantes do grupo e também

com outros grupos e pessoas relacionados à Comunidad, como trabalhadores das granjas ecológicas cooperadas e vizinhos do bairro.

Para Menga Lüdke e Marli André, embora a observação participante exija grande envolvimento do pesquisador com o grupo, o tempo de permanência em campo, no caso específico da pesquisa em educação, não necessita ser extenso e continuado a exemplo da pesquisa antropológica (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Em relação ao nosso estudo de caso, as mudanças ocorridas no número de integrantes após o ano de realização da pesquisa em campo, afirmaram o propósito da delimitação temporal estabelecida, uma vez que o período de realização das entrevistas representou o último período em que residiu o maior número de crianças na Comunidad Del Sur.

As informações contidas no caderno de campo foram organizadas segundo as seguintes linhas gerais:

Em primeiro lugar a descrição do espaço físico da chácara onde residem e desenvolvem seu projeto pedagógico e ecológico, como seu posicionamento na cidade de Montevidéu, os espaços coletivos e individuais e os usos destes espaços. A seguir, o modo de produção ecológico e auto-sustentável, foi descrito através da observação do cotidiano. Para uma melhor sistematização, foram identificadas quatro divisões principais: a manutenção da moradia (limpeza, alimentação, abastecimento); as atividades agrícolas e a criação de animais (trabalho na lavoura própria e nas granjas cooperadas, troca dos produtos e venda de excedentes, realização de pesquisas e aplicação de resultados); o trabalho na gráfica e editora Nordan-Comuinidad, situada na Avenida Millán (administração de recursos, produção intelectual, divulgação); e a organização de visitas monitoradas para jovens de escolas da rede oficial de Montevidéu, reuniões, palestras e encontros.

1.2.2 Procedimento de análise

Os dados de campo coletados através destes diferentes instrumentos foram classificados em categorias e analisados à luz do referencial teórico que subsidia esta pesquisa (pedagogia anarquista).

1.3 Apresentação

O conteúdo do presente trabalho está dividido em cinco seções.

A primeira seção, denominada “Referencial Teórico sobre o Anarquismo”, consiste em uma revisão da literatura anarquista a fim de identificar os princípios que embasam sua concepção de educação. Na medida em que representa um importante princípio organizacional, o conceito de integralidade presente na literatura anarquista fundamenta também a concepção educacional da Comunidad Del Sur, bem como suas estratégias pedagógicas cotidianas.

Na segunda seção, intitulada “A Comunidad Del Sur”, apresentamos a Comunidad Del Sur e seus integrantes, ressaltando os marcos fundamentais de sua trajetória. Descrevemos os aspectos físicos, a localização e organização da EcoComunidad, onde residem e trabalham, as instalações e suas funções, até gestão dos assuntos cotidianos, da economia, as atividades, a fim de situar os elementos que estruturam seu pensamento político e pedagógico. Em primeiro lugar, são colocadas as idéias e conceitos presentes desde a fundação da Comunidad, que alicerçaram suas práticas pedagógicas ao longo de mais de meio século de existência; em

segundo lugar, descrevemos a importância para a Comunidad da autogestão como valor e princípio organizador da vida coletiva.

Os aspectos organizacionais da Comunidad são aprofundados na terceira seção, "Princípios Organizacionais da EcoComunidad". Nesta parte do trabalho, buscamos apreender as bases conceituais das estratégias pedagógicas desenvolvidas pela Comunidad em sua vida cotidiana. Para tanto, identificamos quais os elementos presentes em seu discurso que apontam para a construção de uma cultura alternativa, através de uma nova concepção do trabalho, organizado a partir dos princípios da ecologia social.

Na quarta seção, dedicada à "Análise e Discussão dos Dados", discutimos os conceitos que fundamentam a construção de sua concepção de trabalho, bem como os aspectos pedagógicos presentes nos temas a ele relacionados, buscando apreender de que forma a Comunidad Del Sur atribui significado à vida cotidiana, e de que forma concebem suas estratégias de ação direta revolucionária.

A quinta e última seção se destina à sistematização de nossas conclusões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE O ANARQUISMO

"Será a democracia, como tal a conhecemos,
o último desenvolvimento possível em matéria de governo?
Não será possível dar um passo mais além no sentido do reconhecimento
e da organização dos Direitos do Homem?"
David Henry Thoureau

2.1 – Correntes do pensamento anarquista

Como define George Woodcock (1912-1995), para se ter uma imagem clara do que seja o anarquismo, deve-se ter em mente as palavras do antigo filósofo grego Heráclito, segundo as quais, num mesmo rio, as águas que fluem são constantemente diferentes. Significa dizer que o anarquismo consiste em um conjunto de diferentes concepções, que, no entanto, se movem em torno de conceitos e princípios comuns (WOODCOCK, 1981 p. 17).

Esta afirmação faz sentido quando se intenta estabelecer fronteiras geográficas e temporais do anarquismo como fenômeno sócio-político. Nota-se então que as origens do pensamento anarquista não são facilmente identificáveis, uma vez que se deram em lugares e momentos históricos diferentes, desde a Antigüidade até nossos tempos. No entanto, grande parte dos escritores anarquistas e dos estudiosos do anarquismo (MARSHALL, 1993; WOODCOCK, 1981; TOMASSI, 1988; HOROVITZ, 1979; GUERIN, 1968), definem duas direções principais para compreender seu desenvolvimento histórico: A primeira é enquanto doutrina, cuja tarefa consiste essencialmente na crítica social e na proposição de novas formas de existência; e a segunda como movimento, como possibilidade prática, atuante sob a forma da ação direta.

Enquanto doutrina é possível dizer que as origens do anarquismo, advém de uma filosofia secular, cujos princípios circularam sob a forma de escritos ou fragmentos da tradição oral. A reinterpretação e convergência de idéias afins informou o que hoje conhecemos como o pensamento anarquista clássico, sobretudo a partir do final do Século XIX, quando o anarquismo começa a assumir a forma de movimento político. Neste momento nota-se a existência de um maior número de registros e documentos escritos, que permitiram investigar a trajetória das heranças culturais compartilhadas, e postular o anarquismo como um evento político apreensível através dos métodos historiográficos.

Devido ao fato de que a atitude anarquista (em termos de pensamento e ação) contraria a lógica de imposição de poderes centralizados, em nome da autonomia, muitos dos registros que serviram como fonte para os historiadores, referem-se aos documentos oficiais, produzidos justamente pelos segmentos sociais aos quais os anarquistas se opunham, tais como o Estado (registros de ocorrências policiais, de tribunais, ou da imprensa oficial). Resulta que o anarquismo fora por muito tempo, e em grande medida sob a égide do método positivista, retratado a partir do lugar do transgressor, do opositor, de quem promove o distúrbio na sociedade, e não raro, pelo uso de violência.

De fato, a agitação anarquista figura em parte de sua trajetória. Porém, com a introdução do pensamento crítico nas ciências sociais a partir da década de 1930 (BOGDAN E BIKLEN, 1998, p. 8), e por conseguinte, do desenvolvimento de métodos que permitiram a investigação de um maior número de aspectos no estudo dos processos históricos, outras imagens do anarquismo puderam ser construídas, a partir de suas inúmeras idéias e ações afirmativas que restavam obscurecidas, como as experiências.

A diversidade de tendências encontradas no anarquismo fora identificada pelo anarquista e pedagogo francês Sèbastien Faure (1858-1942), em sua Enciclopédia Anarquista. Iniciada em 1926 e contando já com numerosos volumes em 1932, a Enciclopédia Anarquista

figura como uma das mais importantes obras sobre o anarquismo publicadas até então. Nela, Faure afirma que:

> Não há, nem pode haver um credo ou catequismo libertário. O que existe e que constitui o que se pode chamar de doutrina anarquista é um grupo de princípios gerais, conceitos fundamentais e aplicações práticas, segundo os quais foi estabelecido um consenso geral entre indivíduos cujo pensamento é contrário à autoridade, e que lutam, coletiva e isoladamente, contra toda disciplina e repressão, sejam elas políticas, econômicas, intelectuais ou morais. (FAURE, 1981, p. 58)

Mais tarde, em 1929, Alexander Berkman (1970-1936), um anarquista russo emigrado para os Estados Unidos, expõe alguns critérios para se compreender as divergências de pensamento observadas na história do anarquismo. Em *O ABC do Comunismo Libertário*, obra publicada em Nova Iorque, Berkman ressalta duas diferenças essenciais entre os anarquistas: Em primeiro lugar, quanto à forma de mudança social, distingue-os em comunistas e individualistas. Em segundo lugar, quanto ao modo de organização. (BERKMAN, 1981).

Partindo desta primeira diferenciação entre individualistas e societários (TOMASSI, 1988, p. 9) é possível identificar características ainda mais específicas, e definir os principais critérios que distinguem as correntes do pensamento anarquista constituídas ao longo da história.

Entre as correntes individualistas, encontramos o anarquismo filosófico, e o anarquismo individualista.

O anarquismo filosófico deriva da idéia grega desenvolvida pelos filósofos estóicos, segundo a qual existe um equilíbrio fundamental na natureza, que envolve todos os seres vivos, e para o qual o homem deve interagir de maneira positiva em seu meio. A mesma idéia pode ser identificada também na China Antiga, no pensmento de Lao-Tsé e Confúcio (WOODCOCK, 1981, p. 18; MARSHALL, 1993; TOMASSI, 1988).

A estes argumentos, se soma o conceito de liberdade elaborado pelos filósofos estóicos, nomeadamente Epicuro e Zeno, o estóico, que se opunha ao conceito de liberdade

vigente na Polis grega, na medida em que considerava a necessária correspondência entre liberdade e igualdade. Deles, apenas Zeno lançara a idéia de que, sob determinadas circunstâncias, a existência de um governo instituído é um fator desnecessário para se manter a ordem social. (WOODCOCK, 1981, p. 28)

Os anarquistas individualistas partilham a mesma postura crítica dos filósofos antigos, uma vez que condenam a necessidade de existência do Estado como regulador da sociedade. Entre os individualistas mais conhecidos, estão William Godwin e Marx Stirner.

Godwin (1756-1836) percebe a justiça política “como um ordenamento social, que não seja regido por normas coercitivas, mas por princípios de moralidade e justiça” (TOMASSI, 1998, p. 28). Em 1793 publica sua obra conhecida: *Enquiry Concerning Political Justice, and it’s influence on general Virtue and Happiness,* onde critica o poder coercitivo centralizado nas instituições como o Estado e a Escola, em detrimento da liberdade individual (GODWIN, 1981).

Marx Stirner (1806-1856) coloca em termos filosóficos a questão da tensão entre a autoridade e a liberdade individual. Herdeiro crítico do pensamento hegeliano, Stirner condena não somente a forma de autoridade institucional representada pelo Estado, como postula – assim como Marx e Engels – a existência de Deus como uma representação construída pelo homem, sem, no entanto, reconhecer uma nova autoridade, humana, que tomaria o lugar da autoridade divina (STIRNER, 1988, p. 70). Em sua obra *O único e sua Propriedade*, de 1907, Stirner expressa qual o papel do indivíduo na transformação da social:

> ...a insurreição nos leva a não aceitar mais a idéia de que alguém pode determinar as condições sob as quais devemos viver, mas nos induz a determinar por nós mesmos essas condições, sem depositar grandes esperanças nas instituições. (STIRNER, 1981, p. 154)

As tendências coletivistas do anarquismo percebem a importância da ação individual, porém, enfatizam a necessidade de união dos esforços individuais e do estabelecimento e persecução de um objetivo comum. As organizações coletivas podem ainda assumir formas

distintas, de acordo com o conjunto de concepções filosóficas, econômicas, políticas, ou simplesmente pragmáticas que as sustentam.

Embora muitos estudiosos o considerem um individualista, o mutualismo de Proudhon tem sido localizado numa posição entre o individualismo e o coletivismo. O sistema mutualista proposto por Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) consiste em uma espécie de simbiose entre produtores, segundo a qual quantidades iguais de trabalho devem receber um pagamento igual, sendo que os próprios trabalhadores seriam responsáveis pela gestão coletiva do sistema. O sistema mutualista forneceu bases para o desenvolvimento da proposta de associação federativa, ou seja, o governo institucional seria substituído pela autogestão local, organizada sob a forma de unidades federadas interligadas (AVRICH, 1996, p. 6).

O anarquismo coletivista partilha a idéia da organização federativa, preconizando a coletivização dos meios de produção nas unidades que formariam a federação, ou seja, a formação da sociedade a partir de comunidades integradas. O coletivismo pressupõe uma certa flexibilidade econômica, uma vez que o trabalho poderia ser retribuído tanto de acordo com a quantidade de trabalho empregado, quanto de acordo com as necessidades de cada indivíduo ou família, como irá propor o anarco-comunismo. Sua principal fundamentação se encontra nas idéias do anarquista russo Mikail Bakunin (1814-1876). (MARSHALL, 1993)

Assumindo uma postura coletivista mais radical sobre o ponto de vista da organização das comunidades, Peter Kropotkin (1842-1921) escreve diversas obras nas quais fornece as diretrizes para o estabelecimento de uma sociedade formada a partir de comunas, enfatizando o poder de atuação da coletividade. O trabalho seria recompensado de acordo com a máxima "de cada um segundo suas capacidades, e a cada um conforme suas necessidades". (MARSHALL, 1993)

Numa outra perspectiva organizacional estão os anarco-sindicalistas, que pensam as unidades federadas não como as comunas, mas sim como as uniões de trabalhadores ou

sindicatos, cujo intuito seria a coletivização total dos meios de produção e sua gestão pelos próprios trabalhadores. Na Espanha, a CNT (Confederación Nacional Del Trabajo), sindicato filiado à IWA (International Workers Association), representou, durante a Revolução Espanhola (1936-1939) um dos maiores eventos históricos conhecidos sobre o anarquismo.

As principais vertentes em torno das quais os anarquistas apresentam maiores divergências, desenvolveram-se em torno de três linhas principais: a) o *questionamento* da ordem social existente; b) o *projeto* de uma nova ordem social; c) o *processo* capaz de fundar essa nova ordem social (MORIYÓN, 1989).

Ainda que situados em correntes de pensamento distintas, a questão central para os anarquistas é a vida em liberdade, compreendida como a ausência de qualquer natureza de autoridade ou qualquer espécie de dominação, e quais as formas necessárias para alcançar este objetivo.

Visto por esse ângulo, o anarquismo é reconhecido tanto por sua flexibilidade e pluralidade de formas e contextos, quanto pela indissociação entre teoria e ação, perfazendo uma doutrina que: "(...) foi desenvolvida a partir de condições sociais existentes, moldado por influências culturais e expresso sob várias formas de ação, sendo por elas modificado." (WOODCOCK, 1981 p. 27)

Assim, torna-se possível cartografar um campo de idéias comuns às diferentes correntes do pensamento anarquista, capaz de explicitar os fundamentos deste *corpus* teórico. Nele, as relações entre indivíduo e sociedade estruturam sua crítica social, bem como seu projeto de vida em liberdade, através da edificação de uma sociedade igualitária. Podemos, portanto compreender como princípios fundamentais do pensamento anarquista em torno de três principais vertentes: 1- a negação do Estado, 2- a prática da autogestão e 3- o papel estratégico da educação no processo de transformação social.

2.2 Princípios compartilhados

2.2.1 A recusa do estado como regulador da sociedade

Os escritores anarquistas, sobretudo a partir do século XIX, entendem que o Estado inviabiliza a participação pessoal no processo de tomada de decisões. À estrutura estatal centralizada e hierarquizada, os anarquistas contrapõem a organização federativa, descentralizada, onde todos são responsáveis pela proposição e execução das atividades que dizem respeito à sua localidade. Este sistema federativo exige a prática da democracia direta, que consiste na não delegação de poder a um representante, mas na participação na tomada de decisões que dizem respeito à coletividade.

A democracia representativa é colocada em questão de forma recorrente nos escritos anarquistas, apontando sua incapacidade de atender as demandas sociais, sobretudo no que se refere à necessidade de promover a igualdade.

Em 1849, em *Confissões de um* Revolucionário, Proudhon demonstra com sua experiência como deputado no parlamento francês, o grave distanciamento entre a estrutura governativa e os interesses e necessidades reais das massas:

> Tão logo punha os pés naquele Sinai parlamentar, afastava-me das massas; absorvido pelas tarefas legislativas, perdia inteiramente de vista os acontecimentos do momento. Eu nada sabia, sobre a situação das oficinas nacionais e a política do governo [...] (PROUDHON, 1981, p. 100-101).

A experiência parlamentar repercutiu em seus escritos posteriores, onde afirma radicalmente sua descrença na capacidade do Estado para regular a sociedade de maneira justa. Em 1851, Proudhon escreve:

> Ser governado é: ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legislado, regulamentado, depositado, doutrinado, instituído, controlado, avaliado, apreciado,

> censurado, comandado por outros que não têm nem o título, nem a ciência, nem a virtude. Ser governado é: ser em cada operação, em cada transação, em cada movimento, notado, registrado, arrolado, tarifado, timbrado, medido, taxado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, admoestado, estorvado, emendado, endireitado, corrigido. É, sob pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral: ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, explorado, monopolizado, pressionado, mistificado, roubado; depois, à menor resistência, à primeira palavra de queixa: reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, perseguido, injuriado, espancado, desarmado, estrangulado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, vendido, traído e, para não faltar nada, ridicularizado, zombado, ultrajado, desonrado. Eis o governo, eis sua justiça, eis sua moral! (PROUDHON, 2001, p. 114-115).

Também Bakunin, em 1882, escreve uma dura crítica às instituições Igreja e Estado, onde considera este último uma abstração, além de denunciar o caráter classista do Estado representativo, voltado para a defesa dos interesses da classe dominante. Bakunin escreve:

> Está claro que todos os chamados interesses gerais que o Estado deveria representar são de fato uma abstração, uma ficção, uma mentira. [...] Da mesma forma que [...] representa os interesses não menos reais e positivos da classe que é hoje o principal – se não o único – agente de exploração e que, além disso, ainda demonstra uma certa tendência para absorver todas as outras classes: a burguesia. (BAKUNIN, 1981, p. 75)

A estas críticas, somam-se as denúncias e reflexões de Peter Kropotkin, para quem a inutilidade das leis para ordenar a sociedade (tema tratado em sua obra *Lei e Autoridade* publicada em 1886) se torna evidente, quando estas são expostas à análise de três categorias, que supostamente perfariam as funções do Estado: a proteção da propriedade, dos indivíduos e do governo (KROPOTKIN, 1981, p. 101). Em *A Conquista do Pão*, Kropotkin propõe uma detalhada organização autogestionária, fundamentada numa concepção de trabalho livre e criativo. A seu ver, essa nova forma de organização substituiria a incapacidade do Estado para atuar como instância reguladora da sociedade, por formas de contrato ou relações sem mediadores, sustentadas pelo cooperativismo e pela solidariedade (KROPOTKIN, 1978).

O italiano Errico Malatesta (1853-1932) empreendeu grande parte de sua vida no esforço de divulgar as idéias anti-estatais através do anarco-sindicalismo. Acusa o sistema parlamentar, por apenas escamotear a manutenção da exploração dos trabalhadores, sob a

forma de um aparato eleitoral, que apenas lhes dá a ilusão de participação política, e que, no entanto, serve apenas aos interesses da elite política dominante (TOMASSI, 1988, p. 207).

Interessado em compreender a lógica do Estado, que atua como gerador de uma verdadeira cultura do autoritarismo, e suas relações, no nível afetivo e psicológico, com o indivíduo, Paul Goodman (1922-1972) escreve em *People and Personnel*, de 1965:

> O pior ocorre quando os homens começam a pensar que o importante não são os benefícios que o poder lhes permitirá obter, mas o poder em si, o prestígio que ele confere. Mas então o modelo da dominação-submissão já terá sido internalizado e terá dominado toda a situação (GOODMAN, 1981, p. 89).

Portanto, na avaliação dos anarquistas, o Estado representa um conjunto de relações que se estendem para além da política, abrangendo múltiplas dimensões da vida. Fundamentalmente, os anarquistas compreendem o conceito de autoritarismo como fator intrínseco e condição de possibilidade de existência do Estado enquanto instituição.

2.2.2 A autogestão em todos os níveis

Diante da recusa em aceitar o Estado como única e legítima instância de regulação social, os anarquistas apresentam sua concepção de organização, que constitui um segundo eixo de convergência de correntes diversas: a autogestão em todos os níveis da existência.

Na definição de Bakunin, a autogestão seria possível primordialmente através da transformação nas relações de trabalho, que, uma vez geridas pelos trabalhadores e produtores, definiria o padrão organizacional da própria sociedade:

> A reorganização da sociedade, de baixo para cima, pela formação e pela livre federação das associações operárias, tanto industriais e agrícolas como científicas e artísticas, o operário tornando-se, ao mesmo tempo, homem de arte e de ciência, e os artistas e sábios tornando-se também operários manuais, associações e federações livres, baseadas na propriedade coletiva da terra, dos capitais, das matérias primas e dos instrumentos de trabalho (...) (BAKUNIN, 1977).

Bakunin considera que não somente os operários, mas também os camponeses e todas as massas trabalhadoras devem tomar parte neste processo de tornar a sociedade autogestionária, através da criação de novas formas de produção econômica e de convívio social; novas formas que compreendam a abolição das hierarquias e da imposição da autoridade de uns sobre os outros. A humanização do trabalho, discutida por Marx e endossada pelos anarquistas, o tornaria, segundo Bakunin, a base da atividade humana criativa, e atuaria como fator essencial na construção de sua autonomia:

> (...) devolvendo ao trabalhador o controle sobre aquilo que ele produz, tanto no aspecto operacional da produção quanto no aspecto econômico da posse do produto, que deixa de ser uma propriedade privada do investidor (empresário) para ser uma propriedade coletiva do conjunto dos trabalhadores empenhados na produção. A idéia é que o trabalho deixe de ser uma atividade maçante e de escravidão para ser um instrumento de liberação de energias e criatividade humanas em seus mais diversos aspectos (Bakunin, 1977).

Neste mesmo sentido, Gustav Landauer (1870-1919) explica que a possibilidade de transformação social estaria vinculada ao desenvolvimento do conjunto de todas as esferas da atividade humana, construindo novos padrões culturais, e não se limitando apenas à transformação das formas de governos. Assim, da necessidade de instituição de uma nova cultura, surge a idéia de que os indivíduos fundadores desta nova sociedade necessitariam de uma verdadeira aprendizagem, através da qual pudessem eleger e praticar novos valores. Landauer, assim como Bakunin, entende que para o exercício da autogestão, se faz necessária uma transformação global da sociedade, e não apenas suas forma de organização política. Assim, a transformação das formas de pensamento exige um esforço pedagógico, no sentido de que o homem aprenda a desenvolver sua capacidade instituinte e retome o controle sobre sua existência. (LANDAUER, 1931)

Analisando o processo de estabelecimento do socialismo na Rússia, Alexander Berkman apresenta um argumento semelhante, quando coloca que a verdadeira revolução não ocorreu em fevereiro, tão pouco em outubro, mas sim nos meses que decorreram entre essas duas datas. Segundo Berkman, “[a Revolução Russa] consistiu na livre ação e interação

das energias e esforços revolucionários do povo... na iniciativa popular e no trabalho criador independente, inspirados pelas necessidades comuns e interesses mútuos.” (BERKMAN, 1981, p. 140).

Alexander Berkman afirma que a organização de uma nova sociedade somente poderia advir da prática de relações solidárias. Para ele, a cooperação atuaria como base para o progresso e desenvolvimento, em detrimento da luta de todos contra todos. Sua fonte é *O Apoio Mútuo* de Peter Kropotkin (BERKMAN, 1981). Berkman desenvolve sua idéia de revolução autogestionária, segundo a qual, para que haja uma mudança na sociedade, primeiro seria necessária uma mudança nas formas de pensamento e valores praticados, que para ele perfazem a estrutura da sociedade.

As idéias de Berkman, sobre a cultura como base da sociedade, e de Landauer, que considera a autogestão como um processo de transformação cultural multidimensional, continuaram sendo tema fundamental de discussão para os anarquistas contemporâneos. Em 1960, o periódico espanhol *La Idea Libre,* publica um artigo de Gustav Landauer, que sintetiza a idéia da seguinte forma:

> A revolução se relaciona com toda a convivência humana. Não somente com o Estado, a divisão em classes, as instituições religiosas, a vida econômica, as tendências e criações intelectuais, a arte, a educação, o aperfeiçoamento espiritual, com o conglomerado de todas as formas de manifestação da convivência, que em algumas épocas se encontra em um estado de relativa estabilidade, baseada no assentimento geral (LANDAUER, 1960, p. 26).

Com o objetivo de estabelecer a especificidade do conceito de autogestão, Guillerm e Bourdet (1976) partem de uma definição comparativa, para em seguida identificar quais os princípios que sustentam este conceito. Assim, ao mesmo tempo em que tornam mais agudo o sentido da palavra, ressaltam seu potencial revolucionário e transformador.

Os autores iniciam sua discussão diferenciando a autogestão de outras práticas que avançam no mesmo sentido, como a participação, a co-gestão, o controle operário e o cooperativismo, visto que estas práticas, embora garantam um maior grau de envolvimento

dos trabalhadores ou cidadãos em instâncias decisórias ou organizativas, não pretendem abolir a existência de um governo, que permanece impondo-lhes as regras em última instância (GUILLERM e BOURDET, 1976).

Uma vez estabelecido este contraste, a autogestão se define como uma nova forma de organização que não pode coexistir com as formas de organização políticas e econômicas do capitalismo, uma vez que não se trata de uma democratização que pode ser estendida à economia, mas sim, da mudança dos fundamentos da organização social, com o objetivo de retomar o poder de decisão e controle sobre todos os seus aspectos. (GUILLERM e BOURDET, 1976, p. 44-45)

Isto posto, os autores verticalizam sua análise, buscando os fundamentos teóricos da autogestão. Para tanto, elaboram um histórico da discussão sobre os princípios da igualdade e da liberdade, que são para eles as bases da autogestão, e sobre quais as formas de organização social capazes de garantir esses princípios. Assim, considerando como verdadeira a igualdade de direitos e de capacidade entre os homens, torna-se uma incoerência a sujeição de um homem a outro seu igual. Nesta perspectiva, a liberdade adquire um sentido mais amplo e efetivo do que a liberdade formal. Na medida em que os homens sejam iguais, os termos da liberdade individual não necessitam ser determinados ou delimitados por nenhuma instância, entidade ou instituição que lhes seja exterior, e assim, a liberdade infinita de cada um somente encontraria sua razão de ser no convívio coletivo (GUILLERM e BOURDET, 1976, p. 50-54).

Admitindo, portanto, a prática da autogestão e a busca da autonomia como uma cultura gestada no nível microssocial, a disseminação destas práticas se daria “de baixo para cima”, partindo dos níveis de determinação individuais e em grupos locais, para as instâncias mais amplas da sociedade.

Em 1977, Felix Guatari (1930-1992) publica em Paris sua obra intitulada *A Revolução Molecular*, na qual teoriza as bases da criação cultural no nível microssocial. Diante das diversas impossibilidades dos movimentos sociais tradicionalmente conhecidos (partidos de esquerda, socialismo burocrático, sindicalismo) em promover a revolução social pretendida, Guatari discute a validade do uso de categorias e conceitos definidos a partir de parâmetros que já careciam de significado na nova conjuntura sócio-política. Segundo Guatari:

> O inimigo se infiltrou por toda parte, ele secretou uma imensa interzona pequeno-burguesa para atenuar o quanto for possível os contornos de classe. A própria classe operária está profundamente infiltrada. Não apenas por meio dos sindicatos pelegos, dos partidos traidores, social-democratas ou revisionistas... mas infiltrada também por sua participação material e inconsciente nos sistemas dominantes do capitalismo monopolista de Estado e do socialismo burocrático... participação inconsciente e de tudo quanto é jeito: os trabalhadores reendossam mais ou menos passivamente os modelos sociais dominantes, as atitudes e os sistemas de valor mistificadores da burguesia... (GUATARI, 1981, p. 12)

Guatari analisa a relação entre as formas de dominação contemporâneas e as possibilidades de elaboração de novas estratégias revolucionárias. O indivíduo não é mais visto como a menor unidade à qual a sociedade pode ser reduzida, uma vez que a categoria “indivíduo” dá lugar às multiplicidades moleculares que o constroem. Assim, cada pessoa constitui uma pluralidade dinâmica, formada a partir de múltiplas experiências, que pode, num determinado contexto, encontrar-se dominada pelas forças sociais que o atravessam, mas que ao mesmo tempo, no momento em que estabelece conexões diferentes, pode configurar novos contextos, nos quais exerce sua capacidade instituinte, desempenhando um papel de resistência cultural.

Como os anarquistas, Guatari critica a redução das possibilidades de atuação pessoal efetuada a partir da delegação de poderes, ou da lógica da representatividade, uma vez que a dominação capitalista se estende até as esferas mais subjetivas. Para ele, a economia subjetiva capitalista infantiliza os indivíduos, porque a parcela de responsabilidade e ação social é cada vez menos significativa (GUATARI E ROLNIK, 1986, p.41).

O sujeito revolucionário é descentralizado por Guatari. Portanto, o que tornaria possível a prática da autogestão, seriam os infinitos modos de relação estabelecidos em diferentes contextos, e de acordo com as tomadas de decisão autônomas, dadas em diferentes dimensões:

> A idéia de Revolução Molecular diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (o que está em jogo no sonho, na criação), pessoais (por exemplo, as relações de autodominação, aquilo que os psicanalistas chamam de Superego) e interpessoais (a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa, profissional, na relação com a vizinhança, com a escola) (GUATARI E ROLNIK, 1986, p. 46).

Assim, Guatari define a possibilidade de ação autogestionária da seguinte forma: "[os grupos] devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante" (GUATARI E ROLNIK, 1986, p. 49).

Circunscrevendo a questão da autogestão ao campo da educação, Silvio Gallo, professor das faculdades de Educação da Unicamp e Unesp, reúne importantes argumentos expressos na história do anarquismo, a fim de definir um conceito e reinserí-lo como uma valiosa ferramenta no debate educacional atual. Sua crítica se fundamenta na distância existente entre a elite gestora o cidadão comum:

> "(...) a elite (?) mantém o poder decisório afastado do conjunto de pessoas responsáveis diretamente pela produção e distribuição (...) O poder está classicamente afastado da sociedade civil, embora emane dela, segundo o princípio democrático, é exercido por uma sociedade política que se coloca por cima da sociedade civil" (GALLO, 1995b, p. 151).

Silvio Gallo corrobora esta idéia, apresentando as considerações de Cornelius Castoriadis sobre a oposição filosófica entre autonomia e heteronomia. Para ele, a mesma lógica heterônoma do mundo político e econômico é reproduzida no nível microssocial, como heteronomia inconsciente que fundamenta os modos de viver e de agir cotidianamente. Escapar à lógica da heteronomia somente é possível com o surgimento da autonomia, ou seja, "dar-se a si mesmo as suas leis" (CASTORIADIS, 1992, p.140).

Assim, compreendendo a política como uma atividade cotidiana e multidimensional, dada, sobretudo, no âmbito comunitário, o princípio da autogestão é condição de possibilidade para uma sociedade autônoma, já que permite a participação direta nas decisões e a realização humana em múltiplas dimensões. A autogestão significa ao mesmo tempo estratégia revolucionária e forma de organização da sociedade desejada, tendo na ação direta – não mediada – um elemento de transformação e manutenção da autonomia.

A aprendizagem da autogestão consiste num processo interminável, sem solução de continuidade, que tem por base e alimenta a transformação cultural, das práticas e valores. A necessidade desta constante aprendizagem da autonomia e da autogestão faz com que anarquistas de diferentes correntes filosóficas ou procedimentais possuam uma preocupação comum a respeito da função pedagógica do anarquismo, como fator de desenvolvimento humano, e que figura, portanto, como elemento de fundamental importância no processo revolucionário.

2.2.3 O papel da educação no projeto revolucionário

A reflexão sobre a educação e seu papel social é uma questão comumente difundida nos meios anarquistas, como tema ligado à formação e desenvolvimento do indivíduo. O debate sobre as questões educacionais representa uma tendência geral e constante, ocupando uma posição privilegiada na literatura anarquista (ARVON, 1979).

A partir do século XVIII, ao mesmo tempo em que o Iluminismo vinha se difundindo por muitos países, o Estado absolutista europeu vinha perdendo sua legitimação social. As novas formas políticas e sociais que eram engendradas naquele momento avançavam no

sentido dos princípios de igualdade e liberdade, devido ao que puderam ser partilhadas por grupos e segmentos sociais que muitas vezes se opunham sob o ponto de vista político ou filosófico.

Os iluministas defendiam a necessidade de instrução da população. Compreendiam o modo de produção industrial como um avanço efetivo e irreversível na história da humanidade, e sendo assim, como a evolução do sistema fabril requeria um constante aperfeiçoamento técnico e científico, a consolidação do sistema político exigia a formação de uma sociedade participativa, e para alcançar ambos os objetivos, seria necessária a instrução da população. (THOMPSON, 1989)

Neste momento, a universalidade da educação interessava também aos anarquistas, uma vez que estes defendiam o princípio da igualdade como condição para a vida em liberdade. Assim, enquanto crítico da ordem vigente e proponente de uma nova ordem social, política e econômica, o pensamento iluminista forneceu elementos para a teoria educacional anarquista, em especial a importância dada à educação como um dos elementos fundamentais para a mudança social.

Segundo Tina Tomassi, a formação do pensamento educacional anarquista:

> Na segunda metade do século XIX, o pensamento educativo e libertário tem em comum com o positivista, além da matriz ilustrada, o cientificismo às vezes ingênuo e dogmático, e a tendência de renovar continuamente os conteúdos e métodos de educação retirados das ciências físicas, a consideração atenta de fatores sociológicos e sociais, e especialmente do ambiente no desenvolvimento do homem, a consciência do estreito laço entre a miséria e a ignorância com a criminalidade, e o novo marco da educação popular, feminina e infantil (TOMASSI, 1988, p. 233).

No entanto, mesmo partindo de uma atmosfera comum, o anarquismo se distanciou do projeto iluminista em diversos aspectos, desde as concepções políticas, já que o Iluminismo defendia o Estado como instância reguladora da sociedade, e responsável pela educação da população, até os objetivos e métodos educacionais, uma vez que os anarquistas pretendem a

educação do indivíduo para o seu pleno desenvolvimento, e não sua submissão aos interesses da coletividade.

Assim a questão central para a educação anarquista é possibilitar a formação de indivíduos autônomos e esclarecidos a ponto de construir uma sociedade autogestionária, de modo que a educação representa um elemento chave para que a autogestão seja realizável, eliminando a necessidade de delegação de poderes ao Estado como instituição gestora da sociedade.

2.3 Crítica à instituição escolar e propostas anarquistas

2.3.1 Características da educação anarquista

Um dos autores mais lidos, e comumente citado nos escritos anarquistas é Jean Jacques Rousseau, considerado um teórico da contracultura, e nomeado por diversos estudiosos do anarquismo como uma importante fonte de idéias e conceitos para a argumentação anarquista (SCHMID, 1972; WOODCOCK, 1981; TOMASSI, 1988; MARSHALL, 1993).

Os primeiros escritos de Rousseau apresentam maior afinidade com o pensamento anarquista, sobretudo por seu caráter denunciador e pela defesa da liberdade. As obras que melhor expressam essa afinidade são os *Discursos* de 1750 e 1755, e *Emílio, ou Da Educação* de 1762, na qual constrói-se a imagem do homem como um ser de boa índole inata, que seria corruptível quando em contato com as instituições sociais e políticas, consideradas degeneradoras. Nas palavras do autor:

> As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o *eu* (grifo do autor) na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se

> sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo (ROUSSEAU, 1968, p. 13).

Sustentando esta afirmação, *Emílio* torna-se uma obra especialmente sedutora aos propósitos do anarquismo, uma vez que constitui em sua época, uma verdadeira revolução no modo de tratar a infância, e de colocar a cultura e a ilustração como parte fundamental no processo de transformação social.

Rousseau propôs uma inversão no modo de considerar a criança no processo educativo, que anteriormente era definida como mero receptor de conhecimentos, trazendo-a para o centro de toda a reflexão. Este "paidocentrismo" rousseauniano se fundamenta em três grupos de idéias:

1 – o ser humano é bom por natureza;

2 – uma nova concepção de infância, elevando-a à dignidade de uma idade autônoma, ao contrário do que se pensava até então, quando a criança era vista como um adulto em menores proporções, e a infância era tida como um estágio a ser cumprido para alcançar a verdadeira humanidade na idade adulta;

3 – o conceito de "educação negativa", ou seja, não se deve ensinar verdades, mas resguardar o coração dos vícios (ROUSSEAU, 1968; SCHIMID, 1973, p. 119).

Esta síntese perfaz o fundamento de sua pedagogia, de onde extrai sua orientação metodológica. Rousseau afirma, em não raros momentos, a necessidade de se retirar a infância do lugar social de submissão ao qual era relegada até então, quando considerada em relação ao universo adulto. O seguinte trecho constitui um dos momentos em que argumenta em favor da aceitação da infância como uma fase com características e formas de tratamento específicas:

> A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura, do que juízo, aos dez anos (ROUSSEAU, 1968, p. 75).

Esta especificidade da infância tem por base a imagem da criança como um ser desprovido de razão, porquanto inexperiente, capaz de valer-se apenas de seus instintos mais primordiais para garantir sua sobrevivência no mundo natural, e que necessita fundamentalmente da educação para sua sobrevivência no mundo social.

> Nascemos capazes de aprender, mas não sendo nada, não sabendo nada. A alma acorrentada aos seus órgãos imperfeitos e semiformados, não tem sequer o sentimento de sua própria existência. Os movimentos e gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimento e de vontade (ROUSSEAU, 1968 p. 41).

Na visão de Rousseau, até mesmo a consciência de si é formada pela educação, como decorrência das características do ambiente que cercará a criança durante seu crescimento:

> Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (ROUSSEAU, 1968, p. 10).

Assim, nota-se a idéia de existência de diferentes estruturas cognitivas, que se constroem de maneira progressiva, modeladas pela educação:

> A criança que quer falar não deve ouvir senão as palavras que pode compreender, não dizer senão as que pode articular (ROUSSEAU, 1968, p. 56). (...) É grande inconveniente que ela tenha mais palavras que idéias, que saiba dizer mais coisas do que pode pensar (ROUSSEAU, 1968, p. 57).

A aceitação de níveis de compreensão de acordo com a idade da criança não está sempre vinculada, entre os anarquistas, à ausência de consciência de si. As opiniões se dividem nesta questão, sendo que para os anarquistas a criança possui não somente autoconsciência, como vontade própria, ainda que esta vontade corresponda apenas ao universo representacional infantil.

Portanto, os anarquistas leitores de Rousseau retomaram especialmente as idéias que colocavam a criança como centro do processo pedagógico, à qual deram sua interpretação peculiar como será discutido mais adiante. Associaram a esta, as idéias de Charles Fourier (1772-1837), que insistira na necessidade de educar a criança mais pelo jogo que pela

disciplina, propondo uma educação antiautoritária, e que teria enfatizado a importância da educação e da união do trabalho intelectual e manual nas escolas.

É necessário, portanto distinguir as idéias propriamente anarquistas de sua inspiração rousseauniana: embora a atenção sobre a criança como sujeito central no processo educativo seja um elemento comum entre Rousseau e os anarquistas, essa centralidade possui naturezas e objetivos diversos em cada uma dessas concepções.

Para Rousseau, a educação funciona como uma ferramenta no processo de estruturação da criança enquanto indivíduo, a fim de que este seja capaz de assumir suas funções sociais satisfatoriamente, tendo em vista a necessidade de estabelecer o pacto social.

Entre os anarquistas, a centralidade da criança se refere à necessidade de formação de um indivíduo autônomo, capaz de atuar em níveis individuais e coletivos não para consolidar uma sociedade pactuada, mas sim para produzir uma sociedade autogestionária.

A proposta pedagógica de Rousseau aponta para uma visão nostálgica da vida em pequenas comunidades, como nas sociedades pré-industriais, como sendo o ambiente mais propício para resguardar o educando dos males da sociedade moderna. A preocupação com as relações entre o educando e o ambiente informou a elaboração de modelos de sociedades ideais pelos chamados socialistas utópicos, e que por sua vez inspiraram o pensamento dos anarquistas sobre a crítica ao modelo de educação centralizado na instituição escolar, e sobre seu papel da educação na organização da nova sociedade.

Um dos mais conhecidos pensadores entre os socialistas utópicos foi Charles Fourier, que assim como outros socialistas utópicos (Robert Owen, Saint Simon), cujas idéias estão presentes em escritos anarquistas contemporâneos ou posteriores, admitem a idéia de que o ambiente é capaz de modificar o indivíduo; porém, ao contrário de Rousseau, não se detém na limitação do indivíduo a um ambiente considerado salutar, mas propõem a ação positiva do

indivíduo no sentido de transformar seu ambiente tornando-o adequado à bondade natural do homem (TOMASSI, 1988, p. 33).

Compreendemos que um importante ponto de distanciamento entre a pedagogia libertária e aquela de matriz rousseauniana é a natureza das relações entre o indivíduo e a sociedade; para Rousseau, o educando deveria estar distante dos acontecimentos corriqueiros, da vida cotidiana, para que possa se envolver mais profundamente em sua aprendizagem (SCHIMID, 1973).

Na perspectiva anarquista, Rousseau demonstra em *Emílio* que o processo educativo deveria se situar fora da sociedade, não unicamente por egoísmo, mas em um sentido defensivo, para não se tornar vítima da ação degenerativa das instituições sociais (ARVON, 1979).

A educação anarquista, por outro lado, preconiza a integração do indivíduo com seu meio social e com a natureza, formando laços de solidariedade e cooperação capazes de se consolidar como uma nova cultura (ARVON, 1979).

Nesta perspectiva, o "paidocentrismo", para os anarquistas, é considerado uma inversão epistemológica, um autoritarismo da criança.

Examinando os escritos anarquistas é possível notar-se a importância recorrente dada às relações sociais no processo educacional.

2.3.2 Uma nova organização do espaço

Colocando a questão da educação em uma perspectiva mais ampla, cabe discutir em que consistem idéias anarquistas referentes às relações entre indivíduo e sociedade, a fim de estabelecer qual a função da educação neste conjunto de relações.

Em seus *Panfletos Revolucionários,* Bakunin defende a liberdade do homem desde o nascimento. O homem deve formar-se e fazer suas escolhas e conquistas coletivamente, para si, e, por conseguinte, para todos. Uma condição imprescindível para que o homem seja responsável por suas próprias conquistas, é começar sua vida em igualdade de condições em relação aos demais. Assim, o direito à herança, muito comum e pouco questionado em nossa sociedade – fundamentada sobre a propriedade privada - e com aparentemente nada a relacionar à questão da educação, se revela como um grande obstáculo à possibilidade de igualdade social, e de formação de uma cultura onde não haja diferenças de ocupações.

Bakunin está convencido de que a desigualdade social é contingente, imposta fundamentalmente por meio de um condicionamento autoritário, e que pode ser suprimida por uma ação educativa libertária; está persuadido de que o meio é o principal fator de formação do homem. Uma vez reconhecido à escola seu papel de molde ideológico e moral quase exclusivo, se torna urgente tirá-la das mãos do Estado, que se serve da escola como meio privilegiado de domesticação (ARVON, 1979).

A diferença de instrução recebida por classes sociais diferentes, para Bakunin, é o elemento capaz de reproduzir a divisão social hierárquica entre "uma massa de escravos e um pequeno número de dominadores".

A educação anarquista preconiza, portanto, mudanças mais amplas do que as invenções metodológicas de efeito cosmético que agem, quando muito, esporadicamente e

restritas ao âmbito da sala de aula. Requer a transformação dos agrupamentos em comunidades, onde os laços sociais sejam fortalecidos e tenham sua dimensão ampliada, abrangendo a possibilidade de supressão das diferenças entre classes sociais. Neste sentido Bakunin denuncia o caráter segregador da educação burguesa

> A primeira questão que temos de considerar hoje é esta: Poderá ser completa a emancipação das massas operárias enquanto recebam uma instrução inferior à dos burgueses ou enquanto haja, em geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascimento tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa? (BAKUNIN, 1979).

Bakunin denuncia o caráter elitista dos contributos da ciência, que permitem a elevação do nível de vida material e cultural apenas a uma minoria da população, minoria esta que, por haver recebido maior instrução, não desenvolve necessariamente maior consciência social e maior inteligência:

> Sucede a princípio que um operário muito inteligente se vê obrigado a emudecer ante um erudito tonto, que lhe faz calar não por maior finura de espírito, da qual carece, mas por instrução, da qual o operário é privado e que o outro pôde receber, pois enquanto sua estupidez se desenvolvia cientificamente nas escolas, o trabalho do operário lhe vestia, lhe dava casa, o alimentava e lhe proporcionava tudo, os professores e os livros necessários a sua instrução. (BAKUNIN, 1979).

Para tanto, a escola deve constituir um espaço de integração entre diversas dimensões da organização social, uma vez que deve ser proporcionar ao indivíduo o aprendizado da autogestão, a fim de romper com a divisão entre dominadores e dominados.

Peter Kropotkin propõe em sua obra “Campos, Fábricas e Oficinas” (1978) uma geografia da integração, onde analisa os diversos níveis de relações entre a produção, consumo, trabalho e organização espacial, a fim de romper com dicotomias que perpetuam a separação entre dominados e dominadores em esferas como a da produção (separação entre produtores e consumidores), planejamento urbano (separação entre espaço urbano e rural), do trabalho (separação entre trabalho manual e intelectual), e educação (separação entre teoria e prática).

A concepção de educação anarquista remete em muitos aspectos, ao tipo de organização social proposto por Kropotkin. Tratam-se de unidades eco-etológicas. A palavra "eco", "oikos", significa em grego "casa", ou "espaço doméstico". Mas também significa "bondade", ser bom. Porque vem de "oecos". "Ethos" tem uma mesma raiz. Significa ser boa pessoa. Ter um coração novo. Uma ética da filantropia, da solidariedade, do apoio mútuo (DIAZ, 1996).

A organização proposta por Kropotkin busca restaurar, ou para utilizar um termo mais adequado, recriar nas relações sociais, a escala humana. Isto não pode se dar exclusivamente em um dos aspectos destas relações, mas deve se caracterizar pela integralidade, ou seja, todos os aspectos devem estar integrados segundo os mesmos princípios, permitindo ao homem um desenvolvimento não fragmentário, mas integral.

Em resposta à divisão do trabalho teorizada por Adam Smith, Kropotkin apresenta uma concepção alternativa de organização sócio-produtiva, que tem como pilares a descentralização, a cooperação, o trabalho não alienante e a educação. Seu projeto de educação integral articula-se a um projeto antropológico mais amplo fundamentado no apoio mútuo e na solidariedade.

Gustav Landauer apresenta no início do século XX, uma visão do comunitarismo onde demonstra apreço pelo progresso técnico, desde que favoreça o homem, e não o oprima, acrescentando que o capital deve servir ao homem, e nunca o inverso (LANDAUER, 1931).

Landauer dá continuidade à crítica realizada por seus predecessores anarquistas, apontando a instituição escolar estatal como um dos principais meios de reprodução e manutenção da desigualdade social:

> Na escola as crianças são educadas com doutrinas que não são verdadeiras, e os pais são forçados a deixarem retroceder o pensamento de seus filhos em direção ao falso. Um terrível abismo se abre entre os filhos dos pobres, mantidos pela força na velha realidade, e os filhos dos ricos, a quem se dá pelo caminho toda sorte de semi-ilustração duvidosa. Os filhos dos pobres devem permanecer torpes, obedientes, temerosos; os filhos dos ricos se tornam incompletos e frívolos (LANDAUER, 1931, p. 41).

Portanto, a base da sociedade anarquista é uma rede de relações solidárias, que somente se tornarão possíveis se sustentadas por indivíduos autônomos e livres, com plena capacidade de desenvolvimento de suas faculdades (BERKMAN, 1981, p. 21).

Diante da complexidade que envolve o ato educacional para os anarquistas, e da necessidade de uma reorganização global da sociedade, compatível com a generalização da educação integral, Lewis Mumford (1895-1990) realiza uma exposição detalhada desta reorganização sob o ponto de vista do urbanismo e da arquitetura. Destaca o papel da escola e da cidade como lugares de educação, e juntamente com a casa-vivenda, perfazem o núcleo da nova sociedade. Seu trabalho ganha relevo na medida em que discute as formas de relação entre indivíduo e sociedade, utilizando-se do conceito de educação integral.

Os lugares sociais da educação integral são múltiplos, e os agentes de educação são toda a sociedade, que é co-responsável pelo seu próprio futuro. É neste sentido que Lewis Mumford propõe um projeto urbanístico à escala humana, onde a solidariedade é elemento fundamental.

Mumford se refere à cidade como local de convívio, onde cada uma de suas partes é uma derivação dos ofícios do campo, e onde a relação comunal se preserva. Nesta relação, a cidade amplifica alguns aspectos e especifica outros, mas mantém a relação dos homens entre si e com a natureza. Esta relação foi quebrada, à medida que a cidade cresceu desordenadamente, e, usando uma expressão do autor, "*cristalizou o caos*", e perdeu sua característica de lugar de incorporação da arte e da técnica coletiva. Desta forma, a "*estruturação física mecanizada"* tomou o lugar, nas cidades modernas, do que haveria de ser o *"núcleo cívico*", ou seja, os lugares de sociabilidade (MUMFORD, 1957, p. 16).

Uma nova sociedade deve ter por base uma nova ordem urbana, e esta nova configuração do espaço urbano deve atender às funções do desenvolvimento humano, individual e coletivo, onde, a arquitetura desempenha um papel fundamental. Segundo o autor

> Na transformação do ambiente a arquitetura desempenha um papel especial. Isto se faz patente não somente porque os edifícios constituem uma grande parte do contorno cotidiano do homem, mas também porque a arquitetura reflete e enfoca uma variedade muito grande de fatos sociais... processos de organização e associação social e as crenças e perspectivas universais de uma sociedade integral (MUMFORD, 1957, p. 506).

As bases econômicas e sociais da arquitetura devem ser universais, como não pode haver dois tipos de iluminação elétrica para duas classes sociais diferentes, assim também a economia deve deixar de se basear no dinheiro para se basear na própria vida. Para compreender a forma de organização da nova sociedade, Mumford utiliza o conceito de "*biotecnia*" ou seja, a técnica utilizada em função dos valores humanos.

Um exemplo seria a ordenação da economia biotécnica: a fórmula clássica de regulação da demanda do mercado, pelos salários e rendas, seria substituída pela demanda vital. Esta determinaria o nível de renda necessário, bem como o nível da produção, tendo em vista sua utilidade social, seu valor de uso (MUMFORD, 1957).

As unidades fundamentais da economia biotécnica são a casa-vivenda, e a escola, em torno das quais residiria o núcleo da nova comunidade. A vizinhança deve ter uma delimitação bem marcada, em relação ao espaço da cidade como um todo:

> Na nova cidade a vizinhança tem uma definição visível. Seu tamanho está determinado pela distância que uma criança pode percorrer a pé da casa mais distante até a escola, assim como os campos de recreação, onde converge a maior parte de suas energias (MUMFORD, 1957, p. 590).

Até mesmo o trânsito deve ser desviado dos locais de moradia e da escola. O espaço de educação extrapola os muros da escola para ganhar a vizinhança e a cidade, envolvendo-se com a vida cotidiana, e transformando-se no principal instrumento de educação. A vizinhança

deve estar completamente adaptada para assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, como explica Mumford:

> Uma vizinhança deveria ser uma zona adaptada à capacidade e aos interesses da criança pré-adolescente, uma zona onde a vida diária pudesse ter unidade e significado para ele, como representação de um conjunto social mais amplo (MUMFORD, 1957, p. 590).

A vizinhança compreenderá, em sua relativamente pequena dimensão, os segmentos de produção que devem servir aos estudantes em sua aprendizagem. Deve abrigar uma rede de oficinas e pequenas indústrias onde as crianças possam aprender, numa demonstração de que o conceito de biotecnia se aplica também à educação. Tal conceito compreende a extensão, o refinamento e a e a integração da experiência humana sem seus diversos aspectos. Mumford expõe algumas das dimensões e formas pelas quais essa interação pode se efetivar

> A educação dos sentidos, mediante a exploração visual e tátil do ambiente, a intensificação e refinamento comunal dos sentimentos nas atividades em grupos e esportes, e nas de teatro, [...] [e as amizades, amores] constituem o tema essencial da vida. [...] a rotina ativa e os deveres ordenados da oficina, da fábrica, da granja e da casa, são contribuições essenciais deste sistema de educação; mas tão importante como ordenar a educação com vistas a preparar o aluno para assumir as responsabilidades econômicas da maturidade, é a de ordenar a indústria, a fim de que contribua para o amadurecimento das necessidades educativas de seus membros (MUMFORD, 1957, p. 590).

Assim, Mumford contribui para a explicitação da concepção de educação integral, e em quais esferas do convívio e da organização social pode se dar de forma plena o desenvolvimento de uma personalidade múltipla e flexível. A instauração da biotécnica em todos os níveis, a um só tempo, equivaleria, e faria retroceder a lógica industrial mecanizada que se expandiu por todos os aspectos do social, inclusive nas formas de lazer, a exemplo do cinema, que pode ser vista como uma série de individualidades justapostas como expectadores passivos. Assim, seria necessário limitar os procedimentos automáticos e compulsivos utilizados nos processos de produção industrial, no intento de recobrar a estimulação dos elementos humanos. Para tanto, a incorporação da biotecnia se daria de forma mais completa

na organização da escola e da cidade, introduzindo pequenas unidades produtivas capazes de reunir mais etapas de criação e de produção (MUMFORD, 1957).

Buscando uma concepção de educação libertária radical, Ivan Illich (1926 – 2002) propõe um modelo de organização da sociedade capaz de suprimir a instituição escolar como sendo o único lugar (físico e social) de instrução, educação, socialização e disseminação de valores. A instituição é questionada como um todo, desde os conteúdos curriculares, a metodologia e a relação pedagógica, até sua função social, que para ele representa somente a manutenção da discriminação, da repressão e do controle.

Em sua obra *Sociedade sem Escolas*, Illich tece sua argumentação sobre os prejuízos que a escola oferece ao pleno desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, através da imposição de uma lógica que extrapola os muros escolares e dita as regras do convívio social

> [a escola] os escolariza para confundir processo com substância. [...] a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é escolarizada a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria de vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal (ILLICH, 1973, p. 21).

Ao argumento de que a escola tem a função pragmática de fornecer instrução, o que torna possível a obtenção de postos no mercado de trabalho, Illich reage explicitando o caráter extremamente teórico da instituição. Considerando a instrução como a escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem, conclui que a instrução é insuficiente para aprendizagem das funções a serem ocupadas no mundo do trabalho, porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas (ILLICH, 1973).

Há ainda uma segunda questão que revela, para Illich, o caráter ilusório da necessidade da instituição escolar, que se refere à exclusividade da escola como meio de obter conhecimento, uma vez que é considerada como o lugar socialmente legitimado para tal. Essa

legitimidade e exclusividade caem por terra quando questionadas pela natureza e diversidade do conhecimento adquirido na vida cotidiana, nas comunidades, nos grupos de cultura ampla, como subproduto de outras atividades como o trabalho e o lazer. Esta forma de pensar não desqualifica a aprendizagem planejada, mas retira dela o caráter exclusivo como fonte de saberes (ILLICH, 1973).

Illich critica a aprendizagem mecanizada, desprovida de criatividade, quando distingue a aprendizagem prática do simples treino das habilidades físicas:

> A maior parte das habilidades são adquiridas e aperfeiçoadas por exercícios práticos, porque implica o domínio de um proceder definido e previsto. [...] A educação pode ser o resultado de uma instrução, mas de um tipo de instrução totalmente distinto de um treino prático. Deriva de uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada na e pela comunidade. Baseia-se no esforço crítico de todos que unam estas memórias criativamente. Baseia-se na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para o pesquisador seu colega (ILLICH, 1973, p. 45).

Desta forma, Illich compreende que a criança se desenvolve num mundo de coisas, rodeada por *pessoas* que lhe servem de modelo das habilidades e valores. Encontra colegas que a desafiam a interrogar, competir, cooperar, e compreender; e estará exposta a confrontações e críticas feitas por um adulto experiente e que realmente se interessa pela sua formação (ILLICH, 1973, p. 129).

Esta proposta de intercâmbios é chamada por Illich de *teia* de oportunidades, para designar modalidades específicas de acesso a cada um dos quatro conjuntos de recursos. Assim, a aprendizagem estaria vinculada de forma inextrincável à concretude, tomando por concretos os objetos, situações, as faculdades humanas, desde as corpóreas, psíquicas, afetivas, criativas, etc.

Tais considerações indicam que o conceito de educação anarquista se fundamenta na responsabilidade coletiva pela tarefa educacional, e na descentralização dos lugares sociais de educação. Em outras palavras, significa praticar uma educação humanizada, que tem como princípios, a relação e a experiência.

Como resultado imediato deste processo, a relação entre educação e sociedade é colocada em questão em sua totalidade, uma vez que inverte a lógica da exigência institucional vigente, segundo a qual as habilidades do indivíduo são demonstradas (quase exclusivamente) pela certificação, e esta, não necessariamente, é conferida na presença *real* destas habilidades, já que o caráter teórico, de relação unidirecional (no sentido professor – aluno) ou resumido a treinos repetitivos conforme um modelo, não asseguram a aprendizagem destas habilidades. Além disso, a certificação resume sobremaneira o número de pessoas "habilitadas" (ILLICH, 1973, p. 146).

Paul Robin (1837-1912) expressa esta relação nos seguintes termos:

> Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. [...] Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total de suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho íntegro e necessário (ROBIN, 1989, p. 89).

Esta noção de desenvolvimento humano, inseparável do desenvolvimento da sociedade como um todo, tem como condição de possibilidade que todos os indivíduos estejam em condições de igualdade, ou seja, que todos os indivíduos tenham ao menos o mesmo ponto de partida, e possam receber a mesma qualidade de educação e instrução.

A pertinência das idéias sobre desescolarização alcança o pensamento anarquista contemporâneo. Encontramos um exemplo nas idéias do anarquista brasileiro Jaime Cubero, que discorreu sobre esta questão em sua exposição no seminário sobre educação libertária, ocorrido em Florianópolis em 1996, intitulada "Educação Independente da Escola". Para ele a escola é ponto de entrecruzamento de linhas de força que compõem as lutas sociais e políticas, mas não o único lugar de educação. A sociedade constitui, portanto um organismo amplo de ensino e aprendizagem mútuos.

Cubero ressalta uma questão discutida pelos anarquistas desde Bakunin e Kropotkin, e que, no entanto, persiste na atualidade. Ele coloca que a modernidade age no sentido de anular

a capacidade criativa, e de promover a alienação do indivíduo. Um método muito eficaz para que esta alienação se efetive é o da valorização da memória mecânica, ou seja, da memorização de conteúdos com a perda das relações entre esses conteúdos. O conhecimento perde sua dimensão crítica, e também a possibilidade de que o indivíduo aprenda a ser autônomo. Para compreender a questão, Cubero afirma que a teoria da psicogênese de Piaget perfaz um referencial teórico importante para a compreensão dos processos que levam o indivíduo da heteronomia para a autonomia, e nestes processos, a valorização da memória conceitual é importante fator no desenvolvimento do ser autônomo, que leva em conta sua experiência e a das gerações antecessoras, e o saber popular com sua lógica peculiar, ampliando seus horizontes (CUBERO, 1996).

Decorrem de tais proposições, as concepções de liberdade e responsabilidade como partes de um projeto de vida, ou seja, de uma ética imanente, fundada nas tensões próprias ao ser humano e vividas de forma integral.

2.3.3 Saber e progresso

A crítica a toda forma de dominação, incluindo como um forte elemento o anticlericalismo, faz com que os mais conhecidos escritos anarquistas levem a marca do debate sobre ciência e progresso advindos da ilustração das massas.

A marca cientificista do século XIX se fez presente nos meios anarquistas, atribuindo à educação das massas a função de alavancar o progresso da sociedade. Forma-se um campo específico de reflexão e ação revolucionária, comum a todas as correntes do anarquismo, que se debruça sobre os princípios e práticas educacionais.

Embora bastante inspirados no cientificismo, em sua maioria, os escritos anarquistas manifestam a descrença em um progresso que estaria cientificamente assegurado, mas em um aperfeiçoamento contínuo possível que dependeria em grande parte do esforço pessoal de cada um (ARVON, 1979).

É neste sentido, que Ricardo Mella expõe no periódico *Acción Libertária* de 1911, as definições de racionalismo que considera pertinentes, no intuito de refletir sobre a relação entre uma educação libertária, e a adoção do racionalismo como modelo de ciência

> 1: doutrina filosófica cuja base é a onipotência e independência da razão humana. 2: sistema filosófico que fundamenta na razão as crenças religiosas. 3: mais que um sistema filosófico ou método é o caráter geral de todo pensamento especulativo que só admite a razão como critério da verdade (MELLA, 1989, p. 72).

Seguindo seu raciocínio, Mella questiona o caráter absoluto com o qual o racionalismo vigorou na sociedade de sua época, traçando uma distinção entre a educação anarquista – que não deve se limitar a um conceito fechado de ciência – e o racionalismo:

> Onde está a verdade, a ciência, para que se estabeleça firmemente esse imponderado absurdo do absoluto racionalista? [...] A verdadeira ciência, que não ostenta soberanias, tomou resolutamente o caminho da experiência, fundamentando sua construção em fatos e leis comprovadas e não em frágeis criações do pensamento tão dado ao extraordinário e ao maravilhoso. Naturalmente a razão é o instrumento necessário para traduzir, ordenar e metodizar os dados da experiência, e nada mais, e quando se pretende ser algo mais, para cada acerto há cem erros (MELLA, 1989, p. 71-73).

Tal crítica tem sua razão de ser na limitação das possibilidades de pensamento à rigidez de uma metodologia pré-estabelecida, preconizada pelo cientificismo.

Ao contrário da adaptação a uma série de regras e normas sociais imposta pela educação burguesa, a educação libertária pretende desenvolver aquilo que o homem tem de mais próprio, ou como define Herbert Read (1893-1968):

> (...) desenvolver, ao mesmo tempo em que a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo. (...) Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna, e das experiências históricas modernas, é de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de uma integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Sob este ponto de

> vista, o indivíduo será "bom", na medida em que sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade (READ, 1982, p. 18).

Como sublinha Moriyón, é necessário aprender a liberdade e a consciência social:

> Para a mudança social que eles buscam não bastará mudar as relações sociais, embora isto seja imprescindível, mas também contar com homens novos. E estes não aparecem da noite para o dia simplesmente porque se tomou a Bastilha ou o Palácio de Inverno, mas sim como resultado de um longo processo pedagógico em que, em função das lutas e enfrentamentos com a burguesia e o Estado, as pessoas vão aprendendo a ser livres e solidárias, a não delegar poderes a ninguém, a assumir sua própria e irrenunciável participação na gestão dos problemas que afetam a comunidade. Por outro lado, se pretendermos formar pessoas capazes de decidir por si mesmas, capazes de sacudir a opressão e não voltar a cair nela, temos que educá-las desde pequenas, fomentar nelas o sentido crítico e a autonomia pessoal, assim como valores de solidariedade e liberdade (MORIYÓN, 1989, p. 15).

Assim, o objetivo da educação libertária, que constitui também um dos traços distintivos em relação à educação estatal e/ou burguesa, é educar para que a pessoa seja *o que ela é*, o que há nela de essencialmente humano.

2.3.4 Autoridade e liberdade

A tensão entre autoridade e liberdade representa um ponto fundamental para a compreensão da proposta educacional anarquista, e figura como um elemento de grande importância em seus escritos.

Ao conceito de liberdade postulado por Locke e Rousseau - segundo o qual a sociedade é formada por um conjunto de indivíduos que, para garantir sua liberdade, devem contar com a regulação de uma instituição que lhes é exterior, ou seja, o Estado – Proudhon acrescenta suas idéias, quando concebe a liberdade como oposição de forças, de afirmações. Quanto mais complexo o ser, mais regido pela espontaneidade. Transações voluntárias e obrigações recíprocas perfazem esta concepção (GALLO, 1995a).

No entanto, Proudhon aprofunda a idéia de liberdade, e se distancia da concepção liberal de Locke e Rousseau, ao distinguir dois tipos de liberdade. Uma liberdade individualista, onde o indivíduo não se sente vinculado a uma sociedade organizada, por falta de consciência social ou recusa. Este tipo de liberdade pode ser considerado parcial, dado que o indivíduo não faz escolhas, mas vive segundo determinações; pois se crê isolado, quando sua natureza se funda sobre a complementaridade. O outro tipo seria para Proudhon a verdadeira liberdade, pois é vivida em sociedade, no conjunto de liberdades complementares, que permite a verdadeira autonomia, uma vez que ocorre sempre *em relação a algo,* pois do contrário não existiria (MORIYÓN, 1989).

Para Bakunin, a oposição é ainda mais profunda: a liberdade é uma construção eminentemente social. Bakunin ressalta que com o progresso cultural e o desenvolvimento da civilização, o homem adquire recursos para poder se distanciar das vicissitudes do mundo natural, para manipular este mundo e conquistar sua liberdade (BAKUNIN, 1977).

Partindo do princípio que as crianças não pertencem aos seus pais nem à sociedade, mas pertencem a si mesmas, Bakunin afirma em seu *Catecismo Revolucionário*, que a função da educação reside em proporcionar às crianças os meios necessários para que seja possível realizar sua liberdade. Para tanto,

> Será necessário ressaltar a vontade, e forjar pessoas de caráter livre, capazes de tomar decisões depois te terem esgotado todas as possibilidades de informações e de reflexões, ao invés de estar consagrada à aquisição de conhecimentos estéreis (BAKUNIN, 1989, p. 37).

Diante desta idéia, a educação deve ter papel fundamental na construção da liberdade humana, pois é através da educação que o indivíduo pode conhecer e interagir com o cabedal da experiência humana construída. Assim, ao contrário da idéia liberal burguesa, que vê na sociedade uma limitação para a liberdade proveniente do estado natural do homem, a educação libertária, seguindo os princípios proudhonianos e bakuninistas, vê na sociedade a condição de possibilidade da liberdade humana, já que esta é produto (dinâmico) da

coletividade. A questão é entender como educar *para* a liberdade, sem incorrer no equívoco do "paidocentrismo".

Nas palavras de Bakunin:

> O princípio da autoridade constitui na educação das crianças o ponto de partida natural; é legítimo e necessário quando se aplica a crianças de tenra idade num momento em que a sua inteligência está de nenhum modo desenvolvida. Porém, na medida em que o seu desenvolvimento total, e, por conseguinte, o de sua educação, implique a gradativa negação do ponto de partida, essa autoridade deve desaparecer, dando à criança uma crescente liberdade. Toda educação racional não é no fundo outra coisa senão a abolição progressiva da autoridade em benefício da liberdade, sendo necessariamente o propósito último da educação o desenvolvimento de homens livres imbuídos de sentimento de respeito e amor para com a liberdade dos demais. Assim, o primeiro dia de vida escolar – a escola recebe as crianças que mal começaram a balbuciar – deve ser o de maior autoridade e o de ausência quase total de liberdade, porém seu último dia será o de maior liberdade e abolição absoluta de todo vestígio do princípio de autoridade. (BAKUNIN, 1989, p. 18)

Trata-se, portanto, de favorecer a passagem de uma etapa do desenvolvimento infantil caracterizada pela heteronomia para a autonomia. A criança deve estar submetida na primeira fase, no entanto, não deve aprender a ser submissa, e sim, a construir sua liberdade em interação com a liberdade de seus companheiros, sem a qual a sua própria liberdade não existiria.

A este respeito, o confronto entre as concepções de educação dos libertários espanhóis Ricardo Mella e Francisco Ferrer Y Guardia, ganha relevo por tornar-se uma discussão emblemática sobre autoridade e liberdade. O primeiro defende total fidelidade ao princípio da liberdade e autonomia, a tal ponto que a criança possa realizar escolhas e seguir trajetórias contrárias ao próprio ideal libertário. O segundo extirpa os espaços em que se possa fomentar oposição aos princípios libertários, determinando, por exemplo, que a biblioteca de sua Escola Moderna contenha exclusivamente obras de autores libertários.

Ricardo Mella, discorrendo sobre o problema do ensino, recusa até mesmo a identificação entre ciência e racionalismo, esboçando já o caminho que o pensamento anarquista seguiria no século XX, ou seja, a crítica ao modelo de ciência vigente, por ser visto como o único possível durante o século XIX. As implicações desta reflexão sobre o

conceito e a forma da educação anarquista apontam a profunda relação existente entre ciência e sociedade desde uma perspectiva política. Para Mella:

> [...] é evidente que para ensinar as primeiras letras, geografia, gramática, matemática, etc., tanto no aspecto útil como no puramente artístico ou científico, não é necessário amparar-se em doutrinas laicas ou racionalistas que pressupõem determinadas tendências e, portanto, contrárias à própria função instrutiva. Em termos claros e precisos: a escola não deve e não pode ser nem republicana, nem maçônica, nem socialista, nem anarquista, da mesma forma que não pode e nem deve ser religiosa. (MELLA, 1989, p. 69)

Forma-se aqui a concepção da escola como lugar social de livre embate de posições, ao qual não compete ensinar dogmas políticos ou ideológicos. Para além da instrução, a formação é tarefa de cada um em seu meio social. Ainda assim, é necessário explicar tudo, sem impor coisa alguma por mais certa ou justa que pareça, e recusar a identificação de ciência, com racionalismo e com o anarquismo, a fim de não transformar o ensino em propaganda, em proselitismo.

Somente a este preço que a independência intelectual será efetiva. A escola pretendida, segundo esta perspectiva, sem denominação, é aquela que melhor suscite nos jovens o desejo de saber por si mesmos, de formar suas próprias idéias.

Considerando que o anarquismo seja formado por diferentes correntes, torna-se pertinente avaliar a possibilidade de coincidência entre educação e doutrinação. As características que definiriam a educação anarquista, como a autogestão, a aprendizagem da autonomia, o respeito ao educando como fim e não como meio no processo educacional, seriam escamoteados caso se aplicasse a intenção de se educar para formar comunistas, individualistas, mutualistas, ou sindicalistas (MELLA, 1989). Tais escolas poderiam certamente ser denominadas kropotkianas, stirnerianas, proudhonianas, malatestianas, mas seria um equívoco denominar a cada uma delas anarquista.

A educação libertária deve construir-se sobre as bases do convívio com as diferenças, o que leva a uma segunda questão, que é a da aceitação da existência do risco como algo

positivo e produtivo - pois sem risco e sem o erro não há aprendizagem. Como salienta Carlos Díaz:

> Partindo desta definição, temos que um dos grandes perigos das teorias libertárias é o de tomar a diferença como um princípio, enveredando assim para o dogmatismo; ou ainda, partir de uma epistemologia invertida, ou o "paidocentrismo", onde a criança deve sozinha controlar o mundo ao seu redor, o que parece ser uma outra forma de autoritarismo (DÍAZ, 1996, p.22).

Assim, as relações entre professor e aluno também devem ser repensadas, ou seja, a abordagem dos alunos não deve ser somente antipunitiva e antirrepressiva, mas também não diretiva. "Ajude-me a fazer sozinho" é o lema (ARVON, 1979, p. 159).

Para Carlos Díaz, os maiores anarquistas foram pró-magisteriais. Segundo ele, "magister", vem do latim "máster" que significa "mais". É mais mestre aquele que se faz menos a si mesmo para que os demais sejam mais. Portanto o "magister" libertário tem que ser "minister". Ser "minus" para fazer "magis" ao outro. Os anarquistas não são contra a autoridade, são contra o autoritarismo e nisto há uma diferença que pode se explicar recorrendo-se à etimologia:

> Porque a "autoritas", é o substantivo que deriva do supino "auctum", auctoritas. [...] que deriva do verbo "auveo", "aupci", "auctun". [...] que deriva de "auge", que quer dizer "elevar". É a autoridade que eleva o outro, que faz o outro crescer. Isso é autoridade (DIAZ, 1996, p. 27).

Longe de tender para a anomia ou o niilismo, que tudo relativiza, a aprendizagem deve aproximar-se de uma lógica na qual o indivíduo possa constituir sua autonomia e sua liberdade. Nas palavras de Carlos Díaz:

> Quando o anarquista fala de conviver com o risco, está pensando em desenvolver o tema da ilustração: "sapere aude" – atreva-se a ser você mesmo! Isto abrange esta lógica que cultiva a diferença, que convive com o risco, e é, por sua vez, uma lógica da autonomia. É efetivamente uma lógica prometeica, a lógica de Prometeu. Prometeu não quis receber nada de ninguém. Quis ganhar sozinho, de si mesmo. Não quis que ninguém – nem os deuses, nem os heróis, nem os homens, nem os mortais – lhe ensinassem nada (DÍAZ, 1996, p. 24).

2.4 A educação integral

2.4.1 Delimitando o conceito de educação integral

Demarcadas as origens e a função das idéias educacionais entre os anarquistas, e as principais características destas idéias, é necessário analisar em profundidade seu conceito de educação, o que perfaz um conjunto teórico-empírico denominado "educação integral" Para Silvio Gallo, a educação deve integrar as diferentes dimensões da atividade humana:

> Uma educação que vise à liberdade deve ser necessariamente uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro, senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais – os anarquistas a chamariam de morais – e uma educação integral não tem como fugir da liberdade, pois ao formar o homem completo, a liberdade é o seu destino (GALLO, 1995a, p. 75).

Os anarquistas atribuem à dicotomização entre forma e conteúdo, entre o saber teórico e o saber prático, um dos principais métodos responsáveis pela perpetuação da injustiça social, sobretudo por reproduzir tanto no nível macro-social, quanto no nível individual e psicológico, a separação entre gestores e executores. No entanto, a questão não se esgota somente neste aspecto, uma vez que o indivíduo deve ter a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas próprias escolhas, de maneira autônoma.

Com o intuito de explicitar de forma clara o que entende por integralidade, e em que consiste o pleno desenvolvimento infantil, Paul Robin coloca que o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades da criança, não significa somente diversificar os conteúdos ensinados. Para Robin, a integralidade refere-se à possibilidade de desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, moral, psicológico, social, em um ambiente propício. Implica na transformação radical da estrutura de ensino, da relação pedagógica, da metodologia, dos

conteúdos, do espaço físico, da relação entre os locais de ensino e a organização da cidade, da gestão da educação, da função da escola na sociedade e no desenvolvimento humano. Somente se aprende a fazer, *fazendo* (ROBIN, 1989). Não se aprende a administrar uma empresa apenas lendo, da mesma forma que não se aprende a ser solidário competindo.

Desta forma, compreende-se que se limitar a universalizar o oferecimento do ensino a todas os segmentos da sociedade – embora seja uma medida justa e necessária – ou como indicam as tendências atuais, a integrar os conteúdos disciplinares na forma em que são apresentados, buscando conexões entre os assuntos – a chamada interdisciplinaridade; ou ainda aumentar o tempo que o aluno passa na escola, acrescentando aulas de esporte e artesanato, mostram ser apenas medidas paliativas e reformistas, que manteriam a mesma estrutura de ensino, e todos os problemas sociais, políticos e econômicos vinculados a esta estrutura.

Moriyón coloca a questão da integralidade numa perspectiva sócio-política abrangente, já que o desenvolvimento da pessoa num sentido multidimensional, pleno, *integral*, é condição de possibilidade para a formação da sociedade autogestionária:

> O ensino tem como objetivo desenvolver todas as possibilidades da criança, tirar tudo o que ela traz dentro de si sem abandonar nenhum aspecto, mental ou físico, intelectual ou afetivo. Por outro lado, o ensino integral enfrenta diretamente o problema da divisão social e levanta a questão da necessidade de uma divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual que costuma reforçar e justificar a divisão em classes sociais, dominante e dominada. Por último, a teoria e a prática pedagógica anarquista rompem com os estreitos marcos da escola, tanto pelo desejo de integrar a vida social nas atividades e preocupações cotidianas dos alunos, como pela intenção de impregnar toda a sociedade de um talante pedagógico, multiplicando os centros em que se tenta levar à prática todo um plano de educação permanente (MORIYÓN, 1989, p. 21).

Se a possibilidade de transformação social está vinculada à criação de uma nova cultura, cabe definir quais os substratos onde a educação integral deverá operar para que esta transformação seja possível.

Muitos anarquistas consideram o trabalho como uma esfera estratégica da vida cotidiana, e como uma dimensão privilegiada da atividade humana no sentido de possibilitar

de forma concreta a transformação sócio cultural. Um dos primeiros anarquistas a delinear esta relação foi Proudhon. Para ele, o mundo do trabalho remete à necessidade de aprendizagem das coisas concretas, evidenciando a ligação inextrincável entre teoria e prática.

Em seu livro *De La Justice* (1858) Proudhon precisa:

> O projeto de instrução operária, sem prejuízo do ensino literário que se brinda à parte e ao mesmo tempo, já está traçado: por uma parte, consiste em fazer com que o aluno cumpra toda a série de exercícios industriais, indo dos mais sensíveis aos mais difíceis, sem distinção de especialidade, e por outra parte, em retirar destes exercícios, a idéia que esta contida neles, como em outros tempos, os elementos da ciência foram extraídos dos primeiros motores da indústria, e em conduzir o homem, pela cabeça e pela mão, à filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade (PROUDHON apud ARVON, 1979, p. 165)

A união entre teoria e prática, entre a aprendizagem e o trabalho, manual e intelectual, estaria presente como a integralidade da educação, como caráter essencial da educação anarquista, capaz de garantir o princípio de se aprender fazendo.

Para Bakunin, o eixo da educação também deve ser a união de trabalho intelectual e manual, porém ele amplia o escopo de Proudhon, trazendo a questão do trabalho, da classe operária, para a sociedade como um todo, dividida, graças à diferença de educação recebida, em castas de eruditos, e castas de trabalhadores manuais e musculares (BAKUNIN, 1988).

No contexto da discussão sobre a aprendizagem manual e intelectual, a educação anarquista (sobretudo sua corrente anarco-sindicalista) admite a forma de uma pedagogia dirigida especificamente aos operários. Apesar do estigma classista criado pela historiografia, o conceito de educação integral se apóia sobre uma base histórico-filsófica ainda mais abrangente.

Neste sentido, Max Stirner, em um artigo publicado na *Gazeta Renana* em 1842, intitulado “O falso princípio de nossa educação, o humanismo e o realismo”. Stirner aborda a relação existente entre princípios filosóficos e as formas de aprendizagem, identificando o realismo com uma prática extremamente formal e estéril, e o humanismo com o aprendizado geral, sendo as duas partes irreconciliáveis. Para Stirner, o realismo habilita a manejar as

idéias, e o humanismo a manejar os objetos. Em sua visão, a escola deve servir para tentar resolver estes antagonismos, e livremente buscar o progresso (STIRNER, 2001).

Stirner defende ainda que os antagonismos devem ser enfrentados neles mesmos, sem a tentativa de aplacá-los pela domesticação, ou pela dominação, e abre desta forma o campo da integralidade para a dimensão do desenvolvimento plural da personalidade:

> A rudeza e insolência das crianças tem sua razão de ser tanto como sua sede de conhecimento. Esta última é estimada; que também se excite, pois, a força natural da vontade, a oposição. Se a criança não aprende a sentir-se ela mesma, não aprende precisamente o essencial. Não se deve aplastar seu orgulho, sua franqueza. Quanto à sua turbulência, minha própria liberdade não está ameaçada por ela. Pois do contrário, o orgulho degenera em desafio, a criança há de querer agir com violência; dado que eu sou um ser livre, tanto como a criança, não tenho necessidade de permitir que isso ocorra. Teria que defender-me amparando-me atrás das muralhas da autoridade? Não: oporei a dureza de minha própria liberdade e o desafio da criança irá se desfazer por si. Quem seja um homem completo, não deve ter de apelar a ser uma autoridade. (STIRNER, 2001, p. 22)

Em *O Império Knuto-germânico*, Bakunin afirma que a aprendizagem não deve se limitar ao aprimoramento de uma habilidade única, mas que o educando deve aprender diferentes aspectos de um mesmo processo, através da rotatividade das funções a serem exercidas (BAKUNIN, 1977).

A idéia do aprendizado plural através da rotatividade laboral é desenvolvida também por Peter Kropotkin, em *Campos, Fábricas e Oficinas*. A rotatividade permite a coordenação entre ação e reflexão, de modo que se criem meios de interação mais efetivos entre os sujeitos do processo de aprendizagem.

Kropotkin emprega o conceito *integral* como contrário à divisão entre atividades que para os anarquistas devem ser complementares, como contrário à fragmentação nas diferentes esferas da vida. Concordando com Proudhon e Bakunin, declara que a educação e o trabalho fragmentado levam à divisão da humanidade em castas (KROPOTKIN, 1978).

Porém, mesmo sem uma especialização e divisão do trabalho tão radical, o problema da desigualdade persiste quando aqueles que produzem continuam não tendo acesso aos produtos. Para solucionar a questão, a educação técnica e científica deveria capacitar os

trabalhadores não somente para a produção, mas também para a autogestão e para a auto-organização (KROPOTKIN, 1978).

Kropotkin afirma que ao ensinar conceitos em sua aplicação concreta, muitos problemas complexos podem ser ensinados ainda nas séries iniciais. Assim como nas ciências há noções e sistemas que servem de base a todas as outras disciplinas, a educação integral pode fornecer bases conceituais ensinando a realizar atividades genéricas, mas sempre aplicadas a um fim determinado. Ao aprender a fundir lâminas para facas, por exemplo, os alunos têm a consciência de estarem produzindo, no momento da aprendizagem, objetos úteis, concretos, e não meros sinais gráficos, de forma que possam sentir-se participantes em seu meio social, independentemente de sua idade. Assim pode ser devolvido o valor de uso dos produtos e a humanidade aos processos produtivos (KROPOTKIN, 1978).

Assim, para ser coerente com os princípios defendidos pelos anarquistas, que esta reorganização seja feita a partir das bases, uma mudança cotidiana onde cada indivíduo tem papel essencial. A educação torna-se nesta perspectiva uma prática permanente, que se confunde com a própria vida.

Para uma generalização da educação integral, a sociedade deve ser reorganizada como um todo. A começar pelo trabalho e pela produção, que devem ser distribuídos de forma eqüitativa. Assim, o tempo destinado a outras atividades, como o lazer, a atividade de pesquisa ou o convívio social, poderia ser equivalente – ou maior em determinados momentos – ao tempo do trabalho desgastante (ROBIN, 1989).

Gustav Landauer concebe esta reorganização desde o nível microssocial até as instâncias mais amplas, construindo uma sociedade organizada à escala humana, onde a autogestão e a solidariedade estejam presentes em todos os níveis da existência. Landauer afirma que a tarefa de transformação deve partir do esforço de cada um, ou seja, cada

indivíduo deve ser responsável por suas decisões, e assim partir do nível individual e de pequenos grupos:

> Devemos construir o mais vasto, e deve ser começado pelo pequeno. Temos que estendê-lo em toda amplitude, e só poderemos fazê-lo se cavarmos em todas as profundidades; pois nenhuma salvação pode vir de fora, e nenhum país despovoado convida os povos [de lugares populosos] à colonização (LANDAUER, 1931, p. 144).

Tendo em vista os argumentos discutidos, concluímos que a educação integral se caracteriza pelos princípios definidos a seguir, e que estão enumerados apenas no sentido de tornar mais clara a explicitação, sendo que não se relacionam de forma hierárquica.

Em primeiro lugar, caracteriza-se pela descentralização dos lugares e sujeitos de educação - uma vez que entende a prática educacional como uma atividade que não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas utiliza todo o espaço social como lugares de aprendizagem. A vida cotidiana ganha assim um novo significado, já que se torna espaço de descobertas. Segundo a idéia de descentralização, consideram-se todas as relações interpessoais como partes do processo educativo, não restritos aos sujeitos da instituição familiar ou escolar.

Em segundo lugar, o processo educativo deve ter a autogestão e a autonomia como meio e como fim, ou seja, para se formar indivíduos autônomos, que tornem possível a construção de uma sociedade autogestionária, as atividades educacionais devem ser refletidas, organizadas, configuradas de forma a proporcionar a prática da autogestão e da autonomia.

A terceira característica é a preocupação com o desenvolvimento integral de todas as potencialidades que o indivíduo deseje desenvolver. Para tanto, a educação integral requer a vinculação entre a aprendizagem teórica e a aprendizagem prática, a formação científica e artística, técnica e intelectual, isentas de qualquer hierarquização, e que vise fomentar a formação de um pensamento crítico, capaz de romper com os padrões de pensamento dicotômicos e unidimensionais.

Assim, a educação integral se dá de maneira multidimensional, contínua, em múltiplos grupos, locais e situações de convívio, e tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento da criatividade, da realização pessoal, e da criação de uma cultura cooperativa.

2.5 Experiências de educação anarquista

O constante exercício analítico se encontra intrinsecamente ligado à prática educacional, no intuito de construir um referencial teórico e experimental consistente, capaz de fundamentar novas experiências. Apesar dos esforços de divulgação ou discussão das experiências anarquistas em educação, empreendidos tanto por pensadores anarquistas, como por pesquisadores acadêmicos, as vivências educacionais anarquistas são relativamente pouco conhecidas. Isto se deve em parte ao fato de não se tratar de práticas ligadas ao sistema oficial de ensino (TOMASSI, 1988; WOODCOCK, 1981), e sendo assim, muitas escolas ou experiências educacionais anarquistas não possuem muitas formas de registros.

Muitas vezes os registros se encontram incompletos, ou em situações de difícil acesso, o que faz com que muitas informações tenham se perdido com o tempo. Assim, muitas experiências estão inscritas no campo da memória, e não da história, requerendo a utilização de métodos mais específicos, que sejam capazes de reconstruir estas experiências.

Além disso, deve-se considerar a existência de questões de natureza política, uma vez que o anarquismo esteve constantemente à margem, das instituições hegemônicas, assumindo uma postura crítica e resistente com relação a essas instituições. Por este motivo, o anarquismo foi caracterizado por muito tempo na história do pensamento político, como um movimento de violência e desordem cujo estudo não traria contribuição alguma.

Em muitos países, as escolas anarquistas constituíam uma oposição à função majoritariamente disciplinadora das instituições de ensino oficiais, na medida em que pretendiam o desenvolvimento integral do indivíduo, a formação da autonomia e a construção de uma cultura não hierárquica. Como afirma Maria Oly Pey:

> As chamadas escolas anarquistas, e especialmente os centros de cultura e universidades livres, não possuíam vários destes atributos, ou seja, não mantinham freqüência obrigatória, não tinham programas ou atividades fixas que devessem ser repetidas nas mesmas doses para todos os seus alunos, dispunham de pessoas com autoridade meramente funcional e provisória para desenvolver aulas, não se preocupavam em definir níveis de adiantamento e enquadrar os alunos dentro deles, e muito menos em separar aprovados que merecessem certificação dos que não fossem aceitos. (PEY, 2000, p. 9).

Algumas escolas anarquistas se tornaram conhecidas dado o interesse suscitado por sua forma de organização original em relação à sociedade da qual eram partes, ou mesmo pela disseminação de suas idéias através de diversos países. Tina Tomassi (1988) e Silvio Gallo (1995b) apontam as experiências de Paul Robin no Orfanato Prévost, a comunidade-escola La Ruche, de Sébastien Faure, e a Escola Moderna de Francisco Ferrer i Guardia, de Barcelona, que inspirou a fundação de outras Escolas Modernas no Brasil, Portugal, França, Chile, Estados Unidos, entre outros.

De 1880 a 1894, Paul Robin desenvolve um projeto de educação integral no Orfanato Prévost, fundamentado em uma concepção de educação anti-autoritária, que, no entanto, não assume a postura extrema da não-diretividade total. Apesar de inovadora, a administração de Robin não pode ser considerada uma organização inteiramente autogestionária, dado que se circunscrevia aos limites de uma instituição de ensino pública.

Em Prévost, a liberdade e a igualdade eram concebidas como construções coletivas, cujo processo de desenvolvimento deveria ser estimulado por uma educação adequada às características de cada idade, ou ao nível de compreensão de cada fase de desenvolvimento da criança. (GALLO, 1995b, p. 182-184) Além disso, as idéias de Robin chamam a atenção de seus contemporâneos pela concepção igualitária de sociedade, atentando para a necessidade

de uma educação laica, sem distinção de classes sociais, nacionalidade, ou gênero, uma vez que defendia a co-educação entre os sexos e os direitos da mulher (TOMASSI, 1988, p. 175).

Robin acredita que o processo educacional está intrinsecamente ligado à organização da sociedade, cuja chave está em uma concepção de trabalho autogestionário, voltado para a satisfação das necessidades e não para o consumismo (ROBIN, 1989, p. 89).

Após a morte de Paul Robin em 1912, grande parte do material didático, bem como as máquinas de sua tipografia são enviadas a Sébastien Faure. Ao contrário de Robin, Faure funda uma comunidade-escola autônoma, La Ruche, ou A Colméia, que não consistia em uma instituição governamental ou oficial de ensino. Faure pretendia que sua escola representasse uma célula social, diferente dos modelos da escola ou da família, e que possa sustentar formas de sociabilidade livres.

Os fundamentos para a prática da autogestão pretendida por Faure consistiam na extinção da propriedade privada e coletivização dos bens, e na organização do trabalho segundo o princípio de que cada um contribui de acordo com suas capacidades, e usufrui ou consome o que julga necessário à satisfação de suas necessidades (GALLO, 1995b, p. 185).

Assim como Robin, Faure defende a integralidade, e proporciona o ensino politécnico para as crianças maiores, ou adolescentes, idade a partir da qual os alunos começam a praticar também a autogestão pedagógica através de sua participação em assembléias e reuniões de caráter decisório que envolvem a organização da escola-comunidade como um todo, não se restringindo somente aos limites da sala de aula (GALLO, 1995b, p. 192).

Inspirado na experiência de Robin, o pedagogo espanhol Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) funda em 1901 a primeira Escola Moderna, em Barcelona. Fundamentada em uma ampla leitura dos escritores anarquistas clássicos, a Escola Moderna acrescenta ao legado de Prévost e La Ruche um cientificismo que acentua ainda mais a orientação laica e

contestatória de sua pedagogia, denominada “pedagogia racional” (TOMASSI, 1988, p. 183-184).

Para Ferrer i Guardia, a formação integral consistia, além da instrução teórica e técnica, na educação moral, que segundo ele devia “apoiar-se na lei da solidariedade” (GALLO 1995b, p. 193).

Graças à disponibilidade de recurso financeiros, a Escola Moderna de Barcelona pôde proporcionar coeducação entre diferentes classes sociais, já que crianças que podiam pagar conviviam com aquelas que não pagavam para freqüentar a escola (GALLO 1995b, p. 196).

Em alguns países sul-americanos como Brasil, Argentina e Uruguai, que receberam imigrantes anarquistas, sobretudo italianos e espanhóis no final do século XIX e início do século XX, além da fundação de Escolas Modernas inspiradas nas escolas de Ferrer i Guardia, as atividades educacionais e pedagógicas anarquistas eram em grande parte ligadas ao movimento operário, e divulgadas nos Centros de Cultura Social ligados aos sindicatos, e pelos periódicos anarquistas que circulavam (KASSICK & KASSICK, 2000).

Segundo Maria Oly Pey, as escolas anarquistas ou libertárias tiveram em comum, além da defesa da integralidade, o incentivo ao questionamento, à formação de uma visão crítica da sociedade e suas instituições (como a lei e a religião) como elementos historicamente construídos e mutáveis, e o estímulo do desejo como motor da ação (PEY, 2000, p. 11).

3 A COMUNIDAD DEL SUR

"A vida é a matéria mais plástica que temos,
mais que as tintas, mais que as cores.
E aí há um impulso realizador,
e ao mesmo tempo a crítica de nossa vida".
Ruben Prieto – Comunidad Del Sur

3.1 Da escola de belas artes à EcoComunidad

O movimento anarquista teve grande visibilidade a partir da segunda metade do século XIX, principalmente na Europa e América, juntamente com o avanço tecnológico que teve o apogeu com a "Revolução Industrial". O crescente desenvolvimento urbano provocou impacto sobre o modo de vida, sobretudo dos operários fabris, que passaram a vender sua força de trabalho para subsistência e foram expostos à exploração, iniciando movimentos reivindicando melhores condições de trabalho (GOODWAY, 1990).

Surgem dificuldades no ambiente fabril como longas jornadas e péssimas condições de trabalho e habitação. Estes fatores, entre outros, motivaram as críticas de autores que viriam mais tarde a compor o que conhecemos hoje como o pensamento anarquista clássico: Pierre-Joseph Proudhon publica na França *O que é Propriedade?,* em 1840, questionando a legitimidade da propriedade privada dos bens de produção; em 1856 é publicada a obra *Deus e o Estado* de Mikhail Bakunin sob a forma de panfleto, que viria tornar-se mais tarde seu mais conhecido trabalho, discorrendo contra as instituições religiosas e estatais; *A Conquista do Pão* do russo Peter Kropotkin é publicada em Paris em 1892, onde traça diretrizes para a construção de uma nova sociedade com bases comunistas (MARSHALL, 1993).

Os escritos desta época, em geral, defendiam com maior ênfase a propriedade comum, recusavam o controle social e econômico por parte do Estado e propunham a construção de

uma nova sociedade a partir de princípios comunitários e coletivos, que assegurassem a liberdade que o indivíduo necessita para se autogovernar. Para a criação dessa nova sociedade, a educação tem importância fundamental, devendo não se restringir ao ambiente escolar, mas sim, realizando-se de forma integral. Foram partidários dessa concepção os anarquistas Mikhail Bakunin, Sèbastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia e Paul Robin, para quem a liberdade é uma construção eminentemente social; sendo assim, a educação da criança deve constituir o espaço de aprendizagem da liberdade, começando pelo uso de autoridade até que se aprenda a ser livre (GALLO, 1995a). A atmosfera de lutas operárias, com o passar dos anos, proporcionou um espaço fértil para as idéias anarquistas, colocadas em ação por meio do anarco-sindicalismo, ou seja, sindicatos organizados pelos próprios trabalhadores cujos modos de negociação e protesto incluíam em geral as greves, e a intensa participação em jornais e periódicos anarquistas.

A historiografia que trata deste período até a Primeira Guerra Mundial ocorrida nos anos de 1914-18 é, portanto marcada por um forte vínculo com o movimento operário, com o anarco-sindicalismo.

Durante a Guerra Civil Espanhola eclodida em 1936, efetivaram-se experiências de socialização e autogestão pelos anarco-sindicalistas (sendo a Espanha e a Itália alguns dos raros locais onde esta corrente ainda possuía grande força) como acontecera durante a ocupação de Barcelona organizada pela FAI - Federación Anarquista Ibérica em 1931 (GOODWAY, 1990). A realização de frentes de ocupação coletiva, a gestão de indústrias na região da Catalunha e a ação da CNT – Confederación Nacional del Trabajo demonstraram o ápice da organização sindical de cunho anarquista na Espanha nos anos 30, embora o anarquismo tenha sido introduzido na Espanha desde 1860 (MARSHALL, 1993).

Contudo, com a aceleração do capitalismo, da industrialização e dos meios de comunicação após a Segunda Guerra Mundial (1939-45), o movimento anarquista necessitava

de uma crítica social mais elaborada e de modos de ação mais abrangentes, já que a sociedade de consumo que se formava caracterizava um tipo de sociabilidade mais complexa, controlada por instituições governamentais com maior capacidade de legitimação e permeada pelos valores de uma cultura autoritária e pouco reflexiva, reproduzida e divulgada através dos meios de comunicação de massa.

Muitos grupos e organizações principalmente nos Estados Unidos e na América Latina procuraram contestar esta situação, elegendo a vida em comunidade como espaço de transformação social, e engendraram formas de criação e disseminação de uma *cultura alternativa* (cooperativa, não hierárquica, antiautoritária), preconizando uma mudança de valores a partir das relações interpessoais e comunitárias. A maior parte destes movimentos veio à tona durante as décadas de 60 e 70.

Os movimentos de cooperativismo, inspirados nas idéias de propriedade comum dos autores anarquistas do século XIX como Gustav Landauer são um exemplo das mudanças ocorridas nestes modos de ação (AVRICH, 1998). Defendiam organizações autogestionárias, isto é, administradas pelos próprios integrantes sem níveis de hierarquia, partindo da cooperação voluntária baseada em demandas locais, vindo mais tarde, especialmente durante a década de 80 a integrar-se num leque maior de movimentos sociais contestatórios como o movimento negro, o feminismo, o movimento de homossexuais, utilizando-se da comunicação como operador de poder (GOODWAY, 1990).

Assim ocorreu com a Comunidad Del Sur, fundada em 1955 em Montevidéu, no Uruguai. A leitura dos documentos produzidos e publicados pela Comunidad evidencia sua longa história em meio aos movimentos sociais contemporâneos. Ruben, um dos fundadores da Comunidad, sua filha Laura e sua neta, Zaia representam três gerações de "comuneiros". Mais tarde o pai de Ruben também se integrou à Comunidad. Silvia, o casal Silvana e Pablo, pais do pequeno Mateo, que tinha 5 anos na ocasião de nosso primeiro contato em 1998,

César, estudioso das questões ambientais, os garotos Erik e Bruno, Karin e Alberto, formavam o grupo que conhecemos há nove anos, e que ajudaram a construir o conjunto de informações que serviu de base ao nosso projeto de pesquisa.

A gênese da Comunidad Del Sur deu-se em um momento de profundos questionamentos referentes ao autoritarismo institucional, como a crítica aos métodos de ensino vigentes na universidade uruguaia. Aspirando a organizações de vida autogestionárias e autônomas (CAETANO & RILLA, 1988), a convergência de tendências diversas fez com que o movimento estudantil funcionasse como uma incubadora de novas experiências comunitárias e autogestionárias.

O grupo de estudantes que constituiu a Comunidad Del Sur vinha em sua maioria da Escuela Nacional de Belas Artes (ENBA), de Montevidéu.

Na década de 1950, a ENBA era uma instituição de ensino que fazia parte do Ministério da Cultura, sendo administrada por políticos nomeados para os cargos de chefia. O currículo era composto por uma grade fixa de disciplinas obrigatórias, cujo parâmetro principal era o conhecimento do desenho de imitação, e inspiradas primordialmente na tradição acadêmica européia do Século XVIII, mais especificamente na École de Beaux Arts de Paris (BASIACO, 1999, p. 60).

Após a visita à Bienal de Artes de São Paulo em 1951, a ENBA passa a ser questionada por seus estudantes, não somente no âmbito da estrutura curricular visando a liberdade de criação artística, mas também no tocante ao estabelecimento de formas de gestão mais democráticas, que garantissem a autonomia da instituição em relação ao governo (BASIACO, 1999, p. 60-61).

As contestações estudantis, que referiam-se originalmente ao autoritarismo e inflexibilidade do ensino praticado, ainda vinculado aos modelos estéticos e metodológicos

europeus em detrimento da criatividade, transformaram-se em uma crítica social e política mais abrangente, mobilizando diferentes movimentos e segmentos sociais de Montevidéu.

Segundo o Professor da ENBA Silvestre Basiaco, que testemunhou este momento de críticas:

"Incomodava-nos saber que éramos uma ilha privilegiada no meio do analfabetismo estético das grandes massas populares e que estávamos pré-destinados a servir ao *status quo*". (BASIACO, 1999, p. 60-61)

Assim, as críticas circunscritas ao sistema de ensino se somaram à leitura de pensadores e filósofos, ampliando assim rapidamente o foco de seus questionamentos.Neste sentido as obras produzidas pelos pensadores da chamada Escola de Frankfurt se difundiram pela América Latina, e agiram como multiplicadores de uma crítica que se intensificaria nos anos seguintes.

Um dos autores mais significativos referenciados no discurso da Comunidad foi o filósofo Herbert Marcuse. Conhecido por um público mais amplo graças à publicação da Revista de Pesquisa Social, e de sua obra *Eros e Civilização*, forneceu elementos para as contestações desta geração, somando-se às críticas de Theodor Adorno à indústria cultural, e de Jünger Habermas, que se opõe ao tecnicismo por ser uma ideologia que impõe a subordinação de todas as esferas do desenvolvimento humano às necessidades da produção industrial. Os filósofos da Escola de Frankfurt formam um campo conceitual bastante utilizado na produção intelectual da Comunidad a partir de então.[3]

Ruben, um dos alunos da Escuela de Belas Artes por volta de 1955, fazia parte, mesmo ainda sem saber, da chamada "geração crítica" (RAMA, 1972). A proposta, segundo Ruben, era "'Transformar a vida.' Quando os homens propuseram-se a mudar a sociedade para mudar a vida, fracassaram... Há uma classe, um grupo, que intenta mudar a sociedade e que

[3] Sobre esta produção, foram publicados diversos artigos na Revista Comunidad que será apresentada adiante.

inventa os procedimentos, mas a sociedade continua sendo receptora, passiva. Nós queríamos ser uma célula onde se antecipavam os valores que propúnhamos".[4]

Alguns estudantes assumiram uma postura radical: oito jovens mudaram-se para uma casa alugada conjuntamente no Barrio del Sur em Montevidéu. A proposta inicial foi a reunião de jovens que pudessem dar continuidade à criação de novas práticas nascidas daquela experiência, acreditando na continuidade de suas idéias e ações através de uma nova geração nascida em um ambiente comunitário.

Tornaram-se um grupo que atuava através da integração com moradores do Barrio Sur, e com outros movimentos locais, como a participação dos integrantes da Comunidad Del Sur junto aos trabalhadores da UTAA – Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas, e do MNLT – Movimiento Nacional de Lucha por la Tierra nos movimentos reivindicatórios que se acirraram nos primeiros anos da década de 1960 (PRIETO, 1986).

Desde o início, o objetivo principal era formar uma matriz social, onde a educação da nova geração nascida no grupo garantisse o desenvolvimento pleno do indivíduo. A educação integral garantiria também a transmissão de valores não autoritários a outras gerações, bem como a outros grupos, apontando para a criação de uma nova cultura.

A arte figurou neste momento como elemento revolucionário, evidenciando na concepção da Comunidad Del Sur, sua explícita função social. Segundo Ruben [5], os métodos de educação formal continham mecanismos de reprodução da alienação, inibindo a criatividade. Um dos objetivos que motivaram a idealização da Comunidad, era desestruturar tais mecanismos, e um dos modos desenvolvidos foi a paternidade compartilhada, ou seja, além da paternidade biológica, o grupo todo era responsável pela transmissão de valores solidários, formando um quadro de referência psicológico mais amplo. O objetivo era garantir um processo de subjetivação que resultasse em indivíduos autônomos e livres, e neste

---

[4] PRIETO, R. **Ruben Prieto**: Depoimento [mar. 2003]. Entrevistadora: María Esther Gilio. Cidade: Entidade, ano. Disponível em: <endereço>. Acesso em: 31 fev. 2007.

[5] Ver página 10 para informação sobre os entrevistados.

processo, a arte possuía importância fundamental, tendo em vista seu potencial de desenvolvimento da criatividade. *(Ruben)* [6]

No período de fundação da Comunidad Del Sur, entre os anos de 1955 e 1965, a educação já figurava como um dos temas mais importantes para formar o alicerce da experiência comunitária.

Durante a década de 60, o número de integrantes da Comunidad cresceu, impulsionado pelo movimento cooperativo e comunitário que florescia em todo o mundo. Junto com o aumento do número de integrantes, cresciam também as possibilidades de novas atividades que atuassem como focos de disseminação da cultura solidária. Nesse contexto, Laura recorda em entrevista à presente pesquisadora, que começaram a formar um projeto para construir na Comunidad um jardim de infância.

Segundo Ieda Freitas, havia no projeto do jardim de infância, a intenção de criar um espaço de sociabilidade para as crianças, onde fossem praticados os valores que a Comunidad desejava disseminar e compartilhar, sendo o maior deles a solidariedade. Além disso, a autora coloca também a intenção de iniciar uma experiência de educação integral, que pudesse abarcar também a socialização entre adultos e crianças (FREITAS, 2003).

Obtiveram sucesso no apoio a outras experiências comunitárias, na integração com os órgãos que compunham o contexto educacional na cidade, e na criação de uma biblioteca comunitária.

Até o final da década de 1960, a Comunidad pôde experimentar um período de realizações, chegando a contar com 60 integrantes, contando adultos e crianças.

No entanto, a prática de cooperativismo integral vivida ali, seria profundamente abalada pelas transformações políticas ocorridas no Uruguai. Assim, na década de 70, houve uma ruptura impactante em sua história devido à instauração do regime ditatorial no país,

[6] As entrevistas realizadas pela presente pesquisadora serão indicadas pelo nome do entrevistado em itálico.

ruptura esta fortemente marcada nas memórias do grupo a partir de então. Em meados das décadas de 1960 e 1970, foram implatadas ditaduras militares em muitos países da América Latina como Brasil, Chile, Peru e Argentina A experiência da Comunidad, de fundo anarquista, embora a militância nesta ideologia não fosse um pré-requisito, levou muitos integrantes à drástica realidade do exílio com a ascensão da ditadura iniciada no Uruguai em 1973. A principal estratégia da repressão foi a desarticulação e eliminação de grupos contrários ao regime militar, isolando os indivíduos e exercendo um forte controle sobre os meios de comunicação (Revista Comunidad)

Neste mesmo período, exilados de países latino americanos sob governo de militares, formaram grupos contestatórios solidários, tendo o exílio político como fator de unidade. O exílio de muitos membros da Comunidad na Suécia efetivou uma interação mais estreita com comunidades e organizações coletivas de diversos países, sobretudo com os coletivos suecos Kollektivcentrum, Jordcirkus, Skogsnäs, Moder Jord, Torfolk, Varmarknad (Revista Comunidad), além de grupos alternativos dinamarqueses, retomando as atividades de imprensa alternativa que mantinham em Montevidéu.

Formaram, com anarquistas e coletivistas suecos, e com a ajuda do Sindicato Anarquista da Suécia, a Editora Nordan-Comunidad, e a gráfica Tryckop, que funcionavam como cooperativas de trabalho.

Em 1977 a Nordan-Comunidad inicia a publicação de um boletim de comunicação que em pouco tempo se ampliaria dando origem à Revista Comunidad, cuja temática estava voltada para os principais debates levantados por uma crescente rede de relações, formada a partir da experiência do exílio político. Questões como a necessidade de integração e auxílio mútuo, a elaboração de um pensamento libertário acerca de ecologia, feminismo, antiautoritarismo, a busca de um constante intercâmbio de idéias, conhecimentos e atividades intensificaram a formação desta rede solidária.

Além da intensa comunicação, a Comunidad Del Sur reconhece o período de exílio como um divisor de águas em sua história, direcionando cada vez mais o processo de subjetivação de seus indivíduos no sentido de estabelecer mecanismos (práticas, transmissão de uma memória coletiva sólida do anarquismo e do próprio grupo, organização autogestionária, produção auto-sustentável e ecológica) que, inseridos num contexto capitalista, funcionassem como uma neutralização dos mecanismos ideológicos de dominação.

A redemocratização no Uruguai, em 1985, revigorou o desejo de atuação junto às comunidades que o grupo havia deixado em Montevidéu. Nesse mesmo ano, quando deixaram a Suécia e retornaram ao país, encontraram uma sociedade fragmentada pela experiência da ditadura. Muitos movimentos de resistência foram dispersos, ou tiveram seus integrantes torturados e assassinados, o que causou grande impacto psicossocial tanto nos indivíduos quanto no nível da coletividade, dificultando em muito a reorganização de uma cultura de resistência anticapitalista e antiautoritária no país.

Após 1985, as atividades realizadas em Montevidéu aconteceram através desta interação com outros países, ganhando novas formas e novos objetivos, buscando reorganizar suas estratégias de resistência e o alvo de suas críticas, que se deslocava naquele momento das vias institucionais, como a política governamental, para outras instâncias sociais. Em 1987, fundaram a Casa Encuentro, um espaço de sociabilidade libertário, onde havia biblioteca e livraria, oficinas gráficas e de cerâmicas, um bar, além de funcionar como um centro de estudos *(Laura).*

A formação de laços sociais entre a comunidade e seu meio continua através da freqüência dos integrantes do grupo em idade escolar às instituições oficiais, como o convênio que mantém com a Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay – FENAPES. O convênio proporciona o agendamento de visitas monitoradas à

EcoComunidad, além de descontos na venda de alimentos orgânicos, livros e revistas publicados pela editora Nordan-Comunidad[7].

Em 1989, surge uma nova iniciativa da Comunidad Del Sur, que amplia as possibilidades do trabalho voltado para a ecologia. Trata-se da associação Red de Ecologia Social (REDES) e Amigos de La Tierra (AT), organização ecológica e libertária membro da Friends of The Earth Internacional e organizações locais uruguaias. Através da REDES e AT, organizam toda atividade produtiva da EcoComunidad onde residem tendo em vista os princípios agro-ecológicos, além da criação de uma cooperativa de moradias, e de um núcleo de capacitação voltado para o consumo e produção ecológicos. Uma padaria instalada na chácara é parte da mesma iniciativa, produzindo alimentos naturais e integrais, e proporcionando também cursos de capacitação para a produção de alimentos sem agrotóxicos ou conservantes. O intuito pedagógico da produção de alimentos faz com que as atividades sejam pensadas a fim de que possam ser reproduzidas em outros lugares, como associações de bairros e outras granjas e comunidades, e a organização, pelas mulheres da Cooperativa de Mujeres, a COPAN-ECOSUR, preza o desenvolvimento e aprendizagem da autogestão.

A fim de evitar sua transformação em uma espécie de corpo estranho em meio à sociedade uruguaia, a Eco-Comunidad buscou reforçar sua intenção pedagógica, tornando-se um lugar de integração e troca de experiências, aberto a toda população interessada.

Neste sentido, o funcionamento da EcoComunidad desde 1989 compreende o manejo agrícola sem uso de pesticidas ou adubos químicos, operando com controle natural de pragas e adubos orgânicos reciclados, e arquitetura, com a construção de moradias com materiais ecológicos de baixo custo, realizados através de convênios estabelecidos com pesquisadores da Universidad de la Republica.

---

[7] Fonte: FENAPES

Além da participação em congressos e fóruns internacionais[8], os projetos desenvolvidos na EcoComunidad geram cursos de capacitação, ciclos de estudos e debates abertos aos trabalhadores de granjas vizinhas, que constituem com a Comunidad uma cooperativa de pequenos produtores.

Estas atividades são inseridas no cotidiano da Comunidad e transmitidas pedagogicamente em termos de práticas, conceitos e valores, estendendo esta ação pedagógica a escolas que fazem visitas monitoradas à granja, como fator de disseminação cultural.

A ação ecológica é caracterizada por um forte intuito pedagógico inserido nas atividades cotidianas como a prática de reciclagem de lixo, e o conhecimento de todo o processo de obtenção de produtos e alimentos.

A Comunidad Del Sur mantém constante comunicação com grupos anarquistas, pesquisadores acadêmicos (urbanistas, sociólogos, biólogos entre outros), centros de pesquisa como o CIRA – *Centre International de Recherches sur Anarchisme* da Suíça, indivíduos e federações anarquistas, o GEAL – *Grupo de Estudios y Acción Libertária* de Montevidéu, cujas reuniões realizavam-se na casa da anarquista italiana Luce Fabbri, amiga e colaboradora da Comunidad Del Sur.

A preocupação com o porvir, com a educação para a criatividade, é um elemento fundamental e constante na história da Comunidad. Em dezembro de 1998, a Revista Libertárias publica um artigo sobre o "viver-artista" na Comunidad Del Sur, onde :

"o grande interesse pelas crianças e o espaço considerável que desfrutam se explica pela aposta no futuro, pela consciência de viverem uma experiência-limite, e pela concepção de que, através da educação libertária, é possível construir-se um ser humano mais solidário..." (RAGO, 1998, p. 71)

---

[8] Vide Consejo Español de Estudios Ibero-Americanos CEEIB; Universidad de Barcelona, Merica Latina Hoy y Ayer, V Encuentro de la Facultad de Geografia e Historia; Jornadas Repensar Barcelona, Recuperar la Ciudad 2005; ECO-92 Rio de Janeiro; Conferencia das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento CNUMAD; entre outros.

Assim, a Comunidad se identifica como uma comunidade integrada em uma rede de sociabilidade entre indivíduos e comunidades que assumem uma postura crítica à cultura capitalista vigente, que pretende atuar como um elemento de disseminação cultural.

3.2 Crítica e criação cultural

Em muitas brincadeiras das crianças que vivem na Comunidad Del Sur, é fácil perceber que em suas referências, incluem personagens, atitudes e eventos que constituem a história do anarquismo e da própria Comunidad Del Sur.

Conversando sobre o tema, Silvia, relembra o dia em que as crianças organizaram uma mini-manifestação, com cartazes, palavras de ordem, a fim de solicitar aos adultos que deixassem de fumar. Discursaram sobre os malefícios do tabaco e alertaram sobre a sujeira deixada pelos fumantes, mantendo um clima bem humorado. Silvia, como os outros adultos, foram tocados pela iniciativa dos pequenos, que surtiu grande efeito, uma vez que alguns moradores atuais, são ex-tabagistas graças àquela manifestação infantil.

Outros eventos foram lembrados, como a dramatização da história de Sacco e Vanzetti que Zaia, havia feito com colegas no colégio. Muitos amigos de classe reagiram com estranhamento a essas referências, cada vez mais incomuns entre os mais jovens, fato que os adolescentes buscaram contornar através da utilização da linguagem universal do teatro, que na opinião de Zaia, é capaz de transpor as barreiras culturais e permitir trocas interessantes. Os integrantes da Comunidad lembram que a linguagem teatral foi usada comumente pelos anarquistas como forma de propaganda política, ou com finalidades pedagógicas, como método co-educação, sobretudo nos meios operários.

A preservação das memórias do grupo, ao mesmo tempo em que insere a Comunidad num espaço de memórias coletivas mais amplo, constrói laços entre os moradores, que ganham significado através da experiência.

É possível encontrar as mesmas atitudes, ou a discussão de alguns temas centrais, presentes nas sucessivas gerações de moradores da Comunidad. Há um esforço coletivo para a manutenção do envolvimento de todos na vida comunitária, sobretudo as crianças, que demonstram conhecer a história do grupo como se estivessem presentes em cada momento marcante de sua trajetória.

Laura nos conta em uma das entrevistas, que a militância faz parte das recordações de sua juventude, assim como da juventude de seu pai, Ruben, e da adolescência de sua filha Zaia. Laura fala da origem da Comunidad, das preocupações ideológicas, das limitações materiais, como se testemunhasse a iniciativa de fundação do grupo, no ano de 1955:

> A Comunidad começou num momento do Uruguai, de crise, em que começam diferentes iniciativas e movimentos. Começou a Comunidad, começaram também outros movimentos sociais. E naquele tempo, Ruben e os outros se cansaram de tanto falarem mudança social e decidiram que tinha que viver e não falar. Tinham que colocar em prática uma experiência que tivesse a ver com isso. Pôr fim ao fato de que um vai ao cinema, e outro não, porque não tem dinheiro. Devia haver outra forma de viver (...). Tinham que encontrar uma forma de viver de acordo com outro valor, e começaram a tratar de colocar em prática esta experiência. Falaram muito, discutiram e então... era um grupo grande de jovens, e somente oito decidiram viver juntos. *(Laura)*

Os questionamentos e motivações presentes no início da Comunidad nortearam muitos aspectos de sua organização futura, e foram discutidos de formas diversas por várias gerações. Uma questão fundamental, diz respeito à ruptura com qualquer espécie de dominação, ou seja, a busca da vida em liberdade. Esta discussão seria um ponto de apoio não somente para a organização do grupo naquele momento, mas também para refletir, dali em diante, sobre as estratégias de disseminação de seus valores.

Ruben explica em entrevista realizada quando visitamos a chácara, quais foram alguns desses questionamentos que seriam o ponto de partida da Comunidad:

> O começo da comunidade foi uma experiência múltipla, eu creio que foi um momento de crise generalizada da geração, sobretudo de militantes estudantis - a maioria era [formada por][9] militantes estudantis. Foi uma época bastante criativa, com o surgimento de muitas iniciativas... O questionamento do autoritarismo, do capitalismo - através da Escuela de Belas Artes - como, por exemplo, dos teatros, da cultura dominante, oficial. O questionamento da instituição familiar, sobretudo as estruturas autoritárias que estão atrás de todas as suas maneiras de organizar a economia, a política, a educação, a vida privada. Isso que, em grande medida se chamou de geração crítica. (...) nós tínhamos uma ampla gama de atividades, nós estávamos acreditando nessa geração de estudantes que tinham... era uma geração de estudantes que tinha uma clara posição antiautoritária, anticapitalista, muito basicamente libertária. E também instruídos pelos ecos da revolução espanhola, das coletividades na Espanha, a socialização de Barcelona, todas essas coisas. *(Ruben)*

Desta forma se tornam claras desde o início para a Comunidad, algumas vias pelas quais a dominação é exercida, e que definiriam eixos para suas ações de resistência e criação cultural.

Considerando as formas de dominação, mutáveis ao longo da história, as estratégias de oposição irão requerer uma postura crítica sempre renovada e atualizada por parte da Comunidad. Assim, o tema reaparece inúmeras vezes como base para a organização de seus princípios e práticas em diferentes esferas, como a economia, educação, organização do trabalho. Em 1981, a Comunidad organiza um círculo de estudos sobre Poder e Dominação, cujo programa segue transcrito[10]:

> A partir do mês de abril começaremos um circulo de estudos sobre “A Estrutura da Dominação”, cujo temário foi elaborado por Eduardo Colombo.
> No mês de junho, faremos um fim de semana intensivo com a participação de Eduardo Colombo, como corolário dos debates.
> A Estrutura da Dominação
> A reprodução do Poder
> Programa
> I – Introdução
> Propomos um curso de estudo e reflexão sobre os aspectos psicossociais do Poder-Domínio. Nos interessa o problema da relação entre as instituições políticas e a participação inconsciente dos indivíduos ao sistema de poder. As instituições e a “Lei Primordial” que regulando a aliança, determina o intercâmbio (teoria antropológica do “Exchange”) de mulheres e de bens: assimetria fundamental do intercâmbio. A função paterna. A interdição do incesto: ponto de entrecruzamento da filiação e sexualidade que, fixando o lugar do Poder, cria a função da Dominação.

[9] Realizamos intervenções em algumas falas dos entrevistados, com o objetivo de tornar mais claras expressões que são compreensíveis na oralidade, quando acompanhadas por gestos e outras formas de expressão não-verbal, e que perdem o sentido quando transcritas. Nas entrevistas que seguem, as intervenções serão indicadas pelo uso de colchetes.
[10] EDITORIAL. **Comunidad**, Montevidéu, n. 23/24, mar. 1981.

> II – Conceitos Fundamentais
> Mito, instituição, complexo e "phantasme" (fantasia inconsciente). Objeto. Modelo do desejo. Objeto perdido.
> III – As Instituições Elementares do Parentesco
> A proibição do incesto. Assimetria fundamental do intercâmbio. Metáfora paterna, lugar simbólico do pai. Totem e tabu, complexo e mito de Édipo.
> IV – O nível simbólico
> Signo significante. Linguagem. Lei e regra. Terceiro operatório. Imaginário social.
> V – Instituição
> Estado. Princípio de equivalência generalizada. Institucionalização. Profecia. Efeito Mühlmann. Consenso. Internalização do poder. Poder e Domínio.

Em julho de 1985, a Revista Comunidad traz um artigo sobre o conceito de dominação, que na visão de Ruben, sintetiza muitas das idéias que nunca deixaram a reflexão da Comunidad.

O conceito de dominação é visto menos como uma imposição unilateral, e mais como uma relação, que ocorre sob diferentes formas e exige diferentes níveis de análise e estatutos epistemológicos. Consiste, portanto, em uma categoria explicativa bastante ampla. Assim, a institucionalização do poder por si só não é considerada capaz de cristalizar a dominação, mas sim, de provocar uma normatização com limites móveis, que existe e se atualiza por seu exercício e pela resistência que se oponha a ela. Na ausência de resistência, ou mesmo, no desequilíbrio entre a participação dos diferentes segmentos sociais, um dos lados se impõe, caracterizando a dominação. Desta lógica decorre que os papéis de dominantes e dominados podem ser trocados, e sendo assim, os conflitos existentes na sociedade são considerados de forma dinâmica e multidimensional (ERRADONEA, 1985).

A definição das estratégias de resistência e criação cultural pela Comunidad, e, mais especificamente, a definição das estratégias pedagógicas do grupo, passaram necessariamente pela intenção de destruir as formas de dominação vigentes, e criar novas formas de sociabilidade, realizadas por indivíduos livres.

De acordo com a idéia de que é necessário criar uma nova sensibilidade para que haja uma sociedade autônoma, a Revista Comunidad publica em maio de 1987, um artigo de Cornelius Castoriadis, autor citado de forma recorrente pela Comunidad, sobre a reflexões do

grupo, que discute a formação do indivíduo. Para ele o indivíduo é uma construção social, ou seja:

> (...) há uma fabricação social do indivíduo. Digo "fabricação" porque tudo sucede como se houvesse um modelo, um protótipo ao qual corresponde a educação da família, da escola, das tribos ou das cerimônias (CASTORIADIS, 1987, p. 19).

Castoriadis atribui ao meio social uma grande parcela de responsabilidade na formação dos indivíduos, ou seja, são múltiplos os fatores que interferem no tipo de sociabilidade, nas instituições, na organização da vida. Segundo Castoriadis:

> Quando vocês geram uma criança, ela não herda sua capacidade para dirigir um automóvel. Não herda nem sequer o espanhol ou o catalão. Se vocês o enviarem à China, falará chinês (mandarim) como um chinês e esquecerá o espanhol (CASTORIADIS, 1987, p. 18).

Além da educação propriamente dita, a sociedade como um todo possui elementos pedagógicos, que ensinam um indivíduo, desde que nasce, a adquirir esta ou aquela forma de agir, pensar e viver, e isto se dá de forma relacional:

> As normas da vida social são instituições (...) porque se impõem. (...) como se impõem? Não existem pessoas com metralhadoras que os obriguem a dizer "creio em tal coisa". (...) Geralmente vocês crêem naquilo que lhes é ensinado crer na sociedade. (...) Quer dizer, a instituição da sociedade se impõe ao psiquismo, se impõe pela força o reconhecimento da realidade, o reconhecimento alheio, de certas normas, etc. Isto se faz geralmente quando se educa uma criança, pois não se pode educá-los sem dizer-lhes não ou sim. Se os educam ser dizer jamais não, como psicanalista lhes digo, que isso é criminal. Quando se transmite uma linguagem a uma criança, (...) está povoando totalmente de significados imaginários, que são significações sociais. À medida que a criança se deixa impor esse mundo social, o absorve nele mesmo (CASTORIADIS, 1987, p. 18).

Assim, considerando que para a Comunidad Del Sur, a dominação tem múltiplas formas, que se atualizam de maneira dinâmica e multidimensional, a construção de uma sociedade autônoma tem na educação um dos principais eixos de atuação, uma vez que possibilita a aprendizagem da autonomia, a fim de enfrentar as formas de dominação. Tratando-se de um conceito amplo, a educação não deve restringir-se à instituição escolar, sendo concebida como um processo que envolve toda a sociedade, e que se dá por meio de estratégias pedagógicas presentes nos diferentes aspectos da vida.

3.3 O viver autogestionário

A transformação social e política pretendida pela Comunidad, e o rompimento com toda forma de dominação, partem de um valor fundamental: a solidariedade. Os problemas e respostas são colocados a partir desta ótica, e sendo assim, para que ocorra uma transformação da sociedade, é necessário que cada indivíduo faça sua própria revolução pessoal [11].

A idéia central é que, a despeito das formas de dominação existentes, a vida possa ser uma matéria plástica, modelável, flexível, cabendo a cada pessoa realizar suas escolhas de maneira autônoma, rompendo com a dominação e instituindo formas de vida solidárias.

Como explica Ruben, esta idéia, que fazia parte do contexto revolucionário na época da fundação da Comunidad, representa atualmente um elemento de base para pensarem suas estratégias de ação. Ruben esclarece a origem da idéia de "estetizar a própria existência", e de fazer da vida uma obra de arte:

> Começaram as tentativas de ir contra o capitalismo, contra o militarismo, contra o autoritarismo. Como acertar isso como uma forma de compromisso pessoal, mas que fosse também um ato criativo? Um núcleo dessas pessoas que estudavam na Escola de Belas Artes, também sobre essa influência, concluiu que se colocava a necessidade de se criar uma nova forma de vida. Inclusive usávamos uma frase de um pintor muito famoso das primeiras décadas deste século, Mondrian, dizia que arte é um substituto, que, no entanto, continua não alcançando a essência da vida. A pessoa faz arte porque não pode viver esteticamente, [portanto] a vida é uma porcaria então alguém faz um objeto que representa a beleza. A vida de Van Gogh, em geral, de Mondrian, era sempre um exemplo. Eles viviam rechaçando a sociedade e depois faziam uma obra que queria transcender a época. Até que eles disseram basta. Não fazemos mais substituto para a vida. O surrealismo também queria dizer o mesmo, mudar a vida já. A vida é a matéria mais plástica que temos, mais que as tintas, mais que as cores. E aí há um impulso realizador, e ao mesmo tempo [em que fazíamos] a crítica de nossa vida *(Ruben).*

Quando o grupo parte para esta experiência radical pretende ser uma matriz social, ou seja, um núcleo capaz de destruir os valores da sociedade capitalista e criar novos valores

[11] AVANÇAR transformando. Editorial. **Comunidad,** Montevidéu, n. 34, fev./mar. 1983.

solidários, além de encontrar meios para disseminar esses valores em seu meio social mais amplo. Laura fala sobre a intenção de continuidade do grupo com bom humor: "E havia (quando começou a Comunidad) havia uma menina, e daí a pouco nascemos três [nasceram outras três crianças em pouco tempo]!" *(Laura).*

A partir deste momento, a Comunidad se estabelecia como um movimento de criação cultural, que teria na educação um dos seus elementos essenciais, uma vez que pretende refletir sobre o potencial pedagógico das atividades cotidianas de atuar no nível simbólico e contribuir na formação de conceitos e valores.

Uma questão importante que se coloca é a construção de princípios e práticas para a formação da nova geração, que tornem possível a essas crianças crescerem livres, autônomas e solidárias.

As palavras de Ruben sintetizam alguns fundamentos para uma concepção sobre educação, que constituem princípios gerais que servem como um ponto de partida para que o grupo reflita sobre temas específicos:

> A escola não educa, a escola instrui. O quartel também instrui, te ensina a atirar. Te ensina técnicas, mas a educação, valorizar a vida, a natureza, o outro, as relações, isso nunca é institucional, burocrático, digamos. [O ato de educar pode] estar de alguma maneira instituído em todas as relações humanas. Há um conceito básico na Comunidad que é o que impõe radicalmente qual a diferença entre o anarco-sindicalismo e nós: nós acreditamos que a transformação na estrutura de produção... [ou melhor], o que nós dizemos é que o conceito básico que pode criar uma nova cultura, uma nova sociedade, é o que chamamos de uma nova matriz social. Nós somos um tipo de ser que é expulso da matriz materna prematuramente, porque quando se está fora da mãe, aí se começa a nascer. E nesse momento começa a depender da matriz social, do alimento que te dará a sociedade, como está organizada. Uma criança, que está aos domingos neste refeitório cantando, não é o mesmo que estar em sua casa com seu papai e sua mamãe. Há uma mudança qualitativa fundamental, que não tem a ver com a economia, nem com... isso é uma idéia central, é que quando fazemos uma comunidade, criamos uma matriz social, que é como uma placenta; alimenta um ser, a mim também, a crianças e pais, todos misturados. Mas sobretudo as crianças, que são alimentadas da mesma maneira por todos. Quem educa é o mundo, e a escola te instrui para esse mundo. Quando eu era pequeno, aqui era o Ministério da Instrução Pública; agora se chama Ministério da Educação. Eu creio que há uma inapropriação: "Da Educação". O Ministério não educa nada! Assegura que a educação básica se tecnifique: criam-se instrumentos adequados para a propriedade privada, para o egoísmo, para as hierarquias, tudo isso. Isso sim. Te dão na escola. Mas a educação, a tua e a minha nós a recebemos aí, ao mamar, ao começar a caminhar, numa reciprocidade com os adultos mais próximos. Os consultórios dos psicanalistas e dos psicólogos que recebem toneladas de pessoas que ficam arrebentadas por estes processos, e que não se ajustam, e provavelmente não estão bem ajustados ao capitalismo também. Mas [é

> possível] entender... e isso explica o que eu dizia: nós vamos à escola, mas o pré-escolar é com a Comunidad. Há uma idéia que, na idade pré-escolar, temos que "roubar" os filhos da burguesia, que venham os pequeninos do bairro; e na escola, que vão nossos filhos à escola, e aprendam o que é o autoritarismo... *(Ruben)*

A Comunidad considera a freqüência de suas crianças à escola oficial uma experiência necessária. Além de não possuírem recursos para arcar com a instrução completa das crianças, consideram que a Comunidade não deve ser uma célula isolada da sociedade, mas sim um centro disseminador de valores e experiências. Em entrevista, Pablo diz:

> É uma experiência necessária. Tratamos de que fiquem o menor tempo possível na escola e que façam outras coisas também. Não mostramos isso como uma opção, mas em nossas condições atuais, têm que aprender a relacionar-se com isso, e se quiserem, interferirem nessa realidade. Temos que dar todos os elementos para serem livres. *(Pablo)*

Sua fala é complementada por Ruben, que explica:

> Não podemos fazer das crianças o que queremos nós; temos que deixá-los serem livres. A educação é um processo; é melhor que a criança tenha essas contradições e essas lutas quando tem essa idade do que quando está na adolescência. Temos visto outras comunidades que disseram o contrário e é um desastre. *(Ruben)*

Com base na comparação entre a experiência da Comunidad Del Sur e outros grupos e comunidades que conheceram em sua trajetória, César concorda que a escola pode abrigar outras relações que não somente as de hierarquia e autoritarismo: "Se poder ir à escola e criar outras situações que podem gerar nas crianças daqui e nas outras, outro pensamento também" *(César).*

Silvana salienta que não se trata de uma adaptação, ou da aceitação de uma mudança parcial, ou seja, de uma concepção reformista. Trata-se de criar formas de lidar com esta realidade, buscando transcendê-la, ou mesmo compensar nas atitudes cotidianas, a escassez de aprendizagem autogestionária e solidária que ocorre nas escolas. Em sua fala, Silvana lembra que na noite anterior, observamos que as crianças haviam ganhado um tablete de chocolate, e sem a interferência dos adultos, foram repartindo entre todos, não em partes iguais, mas davam sempre o maior pedaço à menor criança do grupo. Os pedacinhos menores foram

destinados aos adultos, que também receberam sua parte, apesar de que o tablete, evidentemente, era pouco para muita gente

> Sempre se vê a escola como uma necessidade de participação, nós como pais temos que dar uma presença mais ou menos importante à escola, mas neste momento, não podemos escolher, "vamos à escola como uma opção". Neste momento é uma condição, então temos que lidar com isso da melhor maneira e pensar como faremos um trabalho para compensar isto. (...) Queremos que o processo educativo seja autogestionado pelas crianças, por isso os pequenos estão em um quarto juntos, onde aprendem a conviver, a compartilhar, a resolver seus conflitos, a colocar as dificuldades que têm, por exemplo, os escolares tomam café juntos e aí tratam, no nível que podem falar com eles, de encarar que um brigou com não sei quem, que outro... enfim, a compartilhar, a repartir o chocolate; aprendem a se autogestionar entre eles, mas com a orientação e a proximidade, e o apoio afetivo dos adultos. Ou seja, aprendem os valores numa experiência entre iguais. Tem que compartilhar, então que aprendam a compartilhar compartilhando, porque não se pode obrigar alguém a partilhar *(Silvana).*

Em vários artigos e também em entrevistas, os integrantes da Comunidad consideram também o caráter autoritário da instituição escolar, tradicionalmente criticada pelos anarquistas, como um espaço de controle e de mera instrução, que conduz, através de suas práticas à heterogestão e à heteronomia, e culminando na formação de uma sociedade onde se mantenham a alienação e a dominação. Em artigo publicado na Revista Comunidad em setembro de 1985, Telma Barreiro parte do conceito de alienação, discutindo seus significados em Hegel, Marx e Lukács, a fim de definir como é possível identificar, concretamente, o conceito de alienação presente nas práticas da educação escolar.

Ressalta como o conceito de alienação - que em Marx se restringe à esfera do trabalho e da economia política - ganha maior amplitude na concepção de Lukács, que segundo a autora, define-se como uma sensação de impotência (não vivida como violência, mas sofrida inconscientemente), que caracteriza o homem dentro desta estrutura social. Nas palavras de Lukács[12]:

> (...) seu trabalho (o dos trabalhadores), parcialmente mecanizado, objetivação de sua força de trabalho contraposta à totalidade de sua personalidade... se transforma em uma realidade cotidiana constante e insuperável a tal ponto que, também aqui, a personalidade se converte em espectador impotente de tudo o que acontece em sua própria existência, partícula isolada e integrada em um sistema estranho. (LUKÁCS, 1985 apud BARREIRO, 1985, p. 24)

[12] LUKÁCS, G. **Histoire et conscience de classe**. Paris, 1960. Edição citada pela autora do artigo referido.

Desta forma o homem se torna mais uma abstração, mais uma mercadoria, cujo valor maior é o preço.

Ainda na mesma linha de argumentação a autora coloca:

> Configura-se um tipo de relação inerte, desumanizada, "reificadora", que o indivíduo tem com seus semelhantes e sua região, como entidade impotente, estática, dentro de uma estrutura social que o envolve, que dirige toda a sua vida, sem que ele sinta desejo nem vislumbre a possibilidade de introduzir nela modificações radicais (BARREIRO, 1985, p. 25).

Mantendo seu papel social de preparação da criança para o convívio e as normas sociais quando adulto, a escola se encontra permeada pelos valores da sociedade em que está inserida, ou seja, pelos valores do capitalismo, onde vigoram a alienação e a reificação. Segundo Barreiro:

> Mesmo antes de se ver obrigado a comprar e a vender, uma criança pode ter uma concepção reificada do próximo. (...) Assim, a tese que sustentaremos no presente artigo, é que um dos mecanismos mais poderosos e sutis da alienação se encontra na educação escolar (...) (BARREIRO, 1985, p. 25).

Para a autora, as concepções que são construídas pela criança representam como seu meio de compreensão da realidade, funcionando como uma espécie de clivagem:

> Todos nós homens temos um paradigma para conectar-nos com o mundo, um esquema categorial existencial... um sistema de referências que nos permite organizar nossa percepção, interpretação e valoração do mundo (...). Um dos efeitos do paradigma é que nos permite recortar áreas de interesse dentro da realidade (BARREIRO, 1985, p. 26).

No paradigma escolar, o conteúdo das disciplinas ensinadas não é tão relevante quanto o tipo de vínculo que se aprende a formar, que será reforçado pela sociedade mais tarde. Desta forma, destacam-se os mecanismos concretos que conduzem à alienação, que podem ser esquematizados da seguinte forma:

a) verbalismo: ocultamento da realidade por uma envoltura simbólica;

b) congelamento do real (mitificação do passado, crença de que o presente é imutável);

c) formalismo, adaptação a estruturas (valorização da forma sobre o conteúdo, da forma final sobre o processo);

d) detalhismo, compartimentação, idéia de conhecimento como prática cumulativa; escamoteamento da noção de sistema;

e) crime de lesa-curiosidade (vedação ao questionamento, direcionamento e restrição das perguntas e respostas ao alvo esperado, inibição da criatividade em nome da adaptação aos padrões pré-estabelecidos);

f) mercantilismo e competição: vias para uma percepção reificada.

Em franca oposição à educação alienante, a Comunidad propõe um processo educativo contínuo, que não se restringe ao âmbito institucional, mas que se dá em todos os níveis e espaços de convívio. Um ponto fundamental para a formação da autonomia, é proporcionar, na convivência cotidiana, oportunidades e situações facilitadoras para o aprendizado da autogestão, o que para os moradores da Comunidad, sempre constituiu ao mesmo tempo um desafio e uma aprendizagem coletiva.

É o que ocorre com a forma de gestão dos assuntos da Comunidad. As questões são decididas em assembléias, organizando os assuntos segundo os tipos de atividades realizadas – agricultura, gráfica, tarefas domésticas, economia comum, cuidado das crianças. O domingo é o primeiro dia da semana, o dia da assembléia.

Laura busca em suas memórias, a visão que teve, quando criança, de suas experiências educacionais:

> O pré-escolar sempre foi na comunidade. Quando éramos pequeninos... [na verdade] quando eu era pequena, nem tanto, mas depois fomos criando condições para que os menores ficassem na Comunidad. Se criaram aprendendo a viver, os valores, as relações, tudo dentro da Comunidad, não na escola. A escola deve ser uma instância de confrontação e integração. Depois também quando chegamos ao bairro Sur, tinha uma iniciativa importante. Havia algumas exposições do bairro Sur, então quando alguém ia ao bairro encontrava cartazes, pinturas que as pessoas da Comunidad faziam. O bairro era diferente quando tinha a Comunidad. Quando a Comunidad foi embora acabaram as festas, mudou tudo. Éramos muito importantes como vínculo. Quando nós saímos do bairro, ele ficou como morto. Na cidade não tinha muitos artistas, então tratamos de fazer a inserção no bairro, de participar das organizações de bairro, e igual participamos hoje. Depois também naquele tempo apareceu a frente ampla, um pouco depois surgiram também as uniões de base *(Laura).*

Laura explica que as crianças sempre foram educadas em meio às lutas sociais, vendo os adultos criarem vínculos em seu meio e ensinando a solidariedade, tanto na luta política, como nas causas trabalhistas e questões sociais:

> A Frente Ampla foi uma organização política de esquerda, ligada aos social-democratas. Então criaram-se comitês de base, e a Comunidad participava dos comitês de base, quando não, separavam a parte política, o político se encarava... em primeira via [ou instância] se encarava o trabalho no bairro e depois se reuniam com grupos diferentes para falar de outras questões. Depois, já no Liceu - nós fomos ao Liceu público - naquele tempo começou uma escola. O bairro era assim quando começou, e em pouco tempo, começamos a falar de cooperativa de habitação, e começou a mudar (agora são somente casas). E na cooperativa de habitação, como vinha muita gente nova, tivemos que abrir uma escola nova, então os pequeninos começaram a ir à escola do bairro. Então trocamos de escola, e deixamos da outra, porque era muito longe, era custoso. E começamos a ir à escola do bairro onde alguns companheiros da comunidade também davam aula *(Laura).*

A escola comunitária seguia os mesmos princípios da Comunidad: a aprendizagem da autogestão e da solidariedade por meio de práticas antiautoritárias. Para compreender melhor o tema da autogestão, é necessário saber que cada indivíduo dessa nova sociedade deve ser educado para que seja capaz de participar de forma livre e autônoma das decisões coletivas. Esta responsabilidade social exige a compreensão da sociedade como uma totalidade orgânica, não hierárquica, descentralizada, formada por uma rede de unidades interligadas. A reorganização da sociedade segundo princípios autogestionários, e o papel da educação neste processo, são discutidos em dois artigos publicados na Revista Comunidad, que sintetizam uma série de debates realizados ao longo de muitos anos de convivência. O primeiro deles, é *Autogestão como meio e como fim*, assinado por Osvaldo Escribano, e publicado em janeiro de 1984.

Escribano (1968) busca na literatura anarquista, subsídios para vincular a idéia de revolução social, ao papel da formação autogestionária do indivíduo. Cita Luigi Fabri e Malatesta, que concordam no sentido de que por mais que o projeto revolucionário anarquista seja espontâneo e não hierarquizado, deve ser planejado, para que, mesmo havendo insurreição, no dia seguinte a ela a sociedade funcione o mais regularmente possível,

colocando já em prática as alternativas de vida desejadas, e de forma que a população não careça de recursos básicos.

E completa seu raciocínio com a idéia de que o funcionamento da sociedade reorganizada, somente seria possível na presença de algumas condições elementares, como homens que tenham aprendido a assumir responsabilidades na gestão coletiva, bem como organizações sociais em constante atividade, interligadas umas às outras e capazes de fornecer respostas imediatas aos problemas propostos. Assim estaria formada uma sólida base para uma sociedade socialista libertária.

Escribano conclui:

> (...) podemos dizer que o resultado final da transformação social será conseqüência das formas organizativas que se vão criando no período pré-revolucionário. Isto nos leva a uma primeira conclusão que é uma das definições básicas do anarquismo: os meios a utilizar devem ser totalmente coerentes com os fins fixados, ou seja, que quanto maior liberdade e participação houver nas organizações revolucionárias, maior será o grau de liberdade e participação possíveis na nova sociedade. (...) E que em um sistema socialista libertário, cada indivíduo deve participar ativamente no processo das decisões referentes a sua própria vida, e na definição das condições coletivas de sua existência. A aplicação destes postulados básicos, tanto no plano econômico como no plano político e no social, é o que podemos definir como autogestão (ESCRIBANO, 1968, p. 37).

Assim, os vários organismos autogestionários terão maior ou menor integração de acordo com as dimensões da existência que abarcam (produção, consumo, educação, recreação, etc.), e a relação entre estes diversos organismos levará a cabo a rede federativa que formará o tecido social. Ação que não pode ser confundida com a simples participação ou a co-gestão, uma vez que a autogestão real não se limita a setores do capitalismo que conservam a hierarquia, mas rompem com a hierarquia e a dominação em busca da tomada de decisões em comum.

Amadeo Bertolo, autor do segundo artigo referido, compartilha a idéia de Escribano, e aprofunda a questão da formação de homens aptos a assumirem responsabilidades coletivas. Para Bertolo (1986) a autogestão deve igualmente ser praticada “como meio e como fim”, no entanto esta fórmula abriga uma coerência interna, ou seja, uma exigência autopedagógica.

Em sua argumentação, Bertolo diz que "(...) não existe uma organização libertária que não seja uma organização pedagógica, que a pedagogia não atravesse a todos e cada um de seus poros", e comenta:

> Não se educa para a liberdade. Se educa. Por isso, a tarefa dos militantes, que se reconhecem no método autogestionário, não é a de educar para a autogestão, mas estimular a criação e a multiplicação de "situações" de autoeducação, quer dizer, de formas de ação direta e democracia direta, segundo um léxico que é próprio da tradição libertária, nas quais se pratique desde agora a autogestão (BERTOLO, 1986, p. 3).

A formação de diversas ilhas de autogestão deve crescer e difundir-se para formar arquipélagos, ou seja:

> (...) uma rede similar de cooperativas, organismos de luta, comunidades, associações culturais, permite multiplicar progressivamente as contradições do sistema hierárquico, multiplicando, ao mesmo tempo, as "situações" pedagógicas da autogestão e reduzindo a capacidade repressivo-integradora do sistema. Assim, fazendo da luta também vida de cada dia, e da vida de cada dia também luta (...) por meio da cotidiana e incessante desestruturação do poder nas infra-estruturas psíquicas, nas estruturas institucionais, nas superestruturas ideológicas, faça crescer uma contra-sociedade libertária e igualitária, nos interstícios da sociedade hierárquica, até destroçar a coerência e a complexa coesão, até inverter a relação de forças entre o velho e o novo (BERTOLO, 1986, p. 3).

A Comunidad Del Sur elege o espaço comunitário, como lugar (físico e social) de vivência autogestionária adequado para proporcionar estas situações de aprendizagem da autogestão praticando-a, e para atender as necessidades dessa aprendizagem. Em uma entrevista com a participação de um grupo de adultos da Comunidad, Silvia conta de que forma pensam e praticam a autogestão, e comenta sobre o alcance social das práticas comunitárias:

> (...) em definitivo, digamos, qual é a mudança que se persegue? Uma sociedade livre, onde todos tenham seu ideal, sua realização plena, as de agora e as que nascerão no futuro. E isso tem a ver com a organização social, porque nós, seres humanos não somos capazes de viver sós. Portanto, temos que assumir uma organização social, de qualquer forma. Por isso, o que estamos falando, da educação, tem a ver com a economia, porque a importância seria que a própria sociedade pudesse escolher suas normas, e que as normas possam ser mudadas, quando essas normas não se adequam às necessidades e às demandas desta sociedade. Isso, que parece bobo, é o que não se pode fazer nesta sociedade, porque está tudo organizado desde um ponto de vista totalitário, onde a maior parte das decisões sobre sua vida, sobre seus filhos vem de fora: você tem que aceitar um trabalho, você tem aceitar um salário, você tem que aceitar o preço dos alimentos, você tem que aceitar como está organizado tudo, o transporte, os caminhos, a

> sociedade, a escola, ou seja, tudo deve ser aceito porque estamos numa situação de poder onde tudo está sendo imposto. E fazer isto apenas em um setor, como por exemplo, apenas na educação, não é em tudo. Podemos transformar, porque já não existem os monarcas absolutos que se impõe sobre tudo. *(Silvia)*

Silvia usa as palavras com muita convicção, e liga exemplos do seu cotidiano às suas referências teóricas, que são compartilhadas pelos moradores da Comunidad:

> O que quero dizer é (...) como se integra um princípio que é básico da organização social, que é a autogestão - que é como a sociedade mesma, os integrantes de uma sociedade, decidem, entram em acordo voluntariamente, responsavelmente, sobre as normas que querem ter. E [sobre como] mudá-las também. Então não há uma sociedade ideal, que poderia ser a Comunidad Del Sur ou qualquer outra comunidade. Há sociedades que podem ser autogestionadas por seus próprios membros. Então, definitivamente, o mais importante da organização é a consciência de que nós somos seres que instituímos. A capacidade instituinte, instituir formas sociais. E isso de forma que, por exemplo, uma criança possa ver e entender. Não é o discurso, não é somente falar. O diálogo, não quer dizer necessariamente falar. Dialogar não é o mesmo que falar. Falar não é necessariamente estar dialogando. Então, o diálogo - que não é o mesmo que falar - faz parte desta educação. Mas o que mais educa é viver em um mundo no qual você possa decidir. Como é a economia e como se decide; como é o trabalho e como se decide; como é a organização do serviço e como se decide. A relação é de [inter]dependência com os velhos, com os adultos, com os jovens, e quem decide. Você, como um ser humano participante da sociedade, pode apreciar todos esses elementos, ainda que o nível de compreensão que tenha, e o nível de participação possível vá mudando, de acordo com o lugar que esteja, entende? Um pouco, o que se quer conseguir no plano educativo, não está separado dos outros [planos]. Seria o mesmo que falar da política e da economia. O que tem a ver com isso é a capacidade instituinte, isso seria como o objetivo básico que nós perseguimos *(Silvia).*

Durante as entrevistas, algumas crianças se sentavam muitas vezes para 'ganhar o colo' de algum adulto, para contar algum episódio recém ocorrido na chácara, ou até mesmo para ouvir o que estava sendo dito. Em uma dessas ocasiões, o pequeno Mateo se sentou no colo de Ruben, e quis, de toda forma, pegar nosso gravador para brincar. Ruben continuou falando, e diante da insistência, perguntou para quê Mateo queria pegar o gravador, já que não poderíamos continuar a entrevista sem ele. Mateo disse que neste caso, não iria brincar, mas que queria apenas ver o objeto, o que fez por alguns minutos e nos devolveu.

Silvia coloca os objetivos do processo educativo da Comunidad da seguinte forma:

> Então, como acontece muito aqui, o que é mais importante: que uma criança esteja limpa ou que aprenda a manejar suas próprias normas? Não preciso responder... O conflito tem que ser: como aumentar a autonomia; e não como conseguir que uma criança esteja limpa e arrumada. Que tenha "uma aparência cuidada..." (risos). *(Silvia)*

Silvia conta que não há regras preestabelecidas, como horário de banho, dia da semana para cortar as unhas, inspeção para escovar os dentes. E nem por isso observamos o outro extremo, ou seja, crianças sempre sujas, dormindo sem banho, comendo fora dos horários das refeições. As situações de convívio exigem que se tenha o bom senso, por exemplo, de não estar entre outros cheirando mal. As próprias crianças se sentem incomodadas e pedem que o colega se higienize, assim como pedirão seriedade se um colega atrapalha um grupo de estudos interessado. Para Silvia isto não é uma fórmula infalível, pode haver rebeldias no trajeto, mas a base responsável e livre de cada um permite que se tenha uma gama mais ampla de instrumentos para agir no caso de uma situação de conflito, sem precisar utilizar castigos ou de repressão.

Ruben conta um fato ocorrido na infância de Laura, que demonstra claramente a situação

> Quando Laura era pequena, eu estive encarregado da escola dela, e era dificílimo, porque a professora reclamava que... (eles usavam longas túnicas brancas) que deviam voltar limpinhas, e eu dizia que não, que quando estava suja era uma marca de que havia brincado. Se estava limpa não era normal. E nisso colocava um vínculo institucional com a escola, porque a criança necessita de um adulto que lhe ensine algo, e lhe ajude a comportar-se, mas não poderia ser somente na escola. Mas o importante é que eles não cumpriram com uma norma absurda, e não fizeram mais nada contra ela (Laura). A capacidade crítica consiste também em saber quando e o que está bem, e o que está mal, e depende de cotejar o que pensa seu pai, a professora ou os amigos, [depende de] um conselho, mas não de uma imposição. Eu às vezes me sento para tomar o café da manhã com as crianças, e aí, isso também depende da relação prévia que se tem. Quase todas as relações requerem cuidado *(Ruben).*

Durante uma pequena pausa para o café, foi possível observar o modo como algumas crianças participavam das tarefas, da arrumação das mesas, de forma espontânea. Algumas simplesmente continuaram brincando. Em uma mesa, as crianças maiores se sentaram sozinhas, e conversavam animadamente, enquanto os pequeninos buscavam os colos dos pais ou de outros adultos. Silvana preparava o leite para Mateo, que já se servia sozinho de pão. Mais tarde, quando teve início outra sessão de entrevistas, Silvana explica que a autogestão não significa uma regra pela qual as crianças são obrigadas a aprender tudo sozinhas. Silvana

explica que o inverso também é muito perigoso, ou seja, tentar forçar uma aproximação pode chocar e deixar uma criança receosa:

> (...) no café da manhã se falou de televisão, em uma conversa informal: "do que é que você gosta? Do que não?" Porque não são proibidos de assistirem. Às vezes, deve-se tratar de tomar uma certa distância e tentar entender os comportamentos; quando se observa não se está fazendo, se está observando. É preciso observar, entender, mas tomar cuidado de acompanhá-los também, pois precisam de quem os ajude a aprender. Quando me sento com eles, em qualquer tipo de atividade cotidiana, em tarefas ou jogos, cuido para que não recebam coisas que não podem elaborar sozinhos, coisas que não podem entender, que não têm elementos para elaborar. Em geral, tratamos o máximo possível de acompanhá-los *(Silvana).*

Alguns moradores começam a discutir especificamente a questão dos limites estabelecidos para as crianças da Comunidad em relação ao contato com a cultura capitalista. Silvana e Ruben concordam que a aprendizagem da autogestão não pode ser isolada da compreensão sobre as dimensões da comunidade e da sociedade mais ampla. Seria extremamente autoritário, e mesmo impossível, formar uma personalidade que nunca critique seu próprio ambiente comunitário, e sendo assim, a pedagogia autogestionária da Comunidad figura como uma base, fornecendo instrumentos e recursos para que a pessoa aprenda a ser solidário, autônomo, mas que também preserve a liberdade individual para que, quando adulta, a pessoa seja capaz de escolher seus próprios rumos, ainda que não sejam os mesmos da Comunidad.

Ruben começa a explicar da seguinte forma: "Também não se pode lutar contra a televisão, um grupo de dez pessoas e quatro crianças. Muito menos uma mãe e seus filhos (risos)". *(Ruben)*

E Silvia comenta: "Isso é irreversível, por causa da escola, de tudo o mais... não vivem isolados..." *(Silvia)*

César coloca que o ambiente comunitário, o espaço físico, proporcionam um grande número de possibilidades de atividades para uma criança em relação a uma família que mora em um apartamento pequeno, cujos pais trabalham o dia todo, e para a qual, geralmente, resta somente a televisão. Ruben segue seu raciocínio da seguinte forma

> (...) basta que venham 4 ou 5 crianças para que todos vejam menos televisão. Então nós realizamos brincadeiras... Depende não tanto da repressão, e sim do que fazer positivamente. [a repressão seria] semelhante a ter que organizar-se no bairro um grupo anarquista para lutar contra a televisão... [risos] A questão parte do seguinte, ou seja, nós temos quatro princípios:
> 1 – Somos libertários do ponto de vista político, porque inventamos estruturas que não são representativas, mas participativas, digamos autogestionárias;
> 2 – Economicamente somos solidários;
> 3 – Estruturalmente comunitários. Em São Paulo não se pode fazer socialismo, impossível. Tem que articular a sociedade em dimensões comunitárias. É impossível... fazer a participação e a justiça; a liberdade e a justiça não são factíveis em termos de milhões.
> 4 – Somos revolucionários, quer dizer, somente mudando, somente a criação de uma estrutura social que se faça possível no nível micro também. Não se pode sonhar que se vive em uma chácara com 14 hectares, e vacas, e que se pode lutar sozinho contra a televisão e a cultura dominante. Você pode - voltando ao princípio - você pode se encarregar de formar a base de uma estrutura de personalidade diferente. É como fazer o alicerce, depois acima... hum! Mas o que ocorre não é assim, é o inverso: na base se coloca a "Sagrada Família" e depois se quer fazer anarquismo. É muito mais difícil. Nós hoje, sábado, cantando, tomando o café da manhã, repartindo o chocolate inversamente proporcional à idade – o grande ganha o menor, e o menor ganha o grande – todo esse jogo pode ser feito. Mas já com Zaia é muito mais difícil. Mas nossa esperança é saber que Zaia tem abaixo dela um alicerce que torna possível, PROVÁVEL[13], equivocando-se ou não... mas que ela tem uma referên... uma auto-referência que incorporou muito cedo, e isso sim a Comunidad pode garantir. Não pode garantir o que depois livremente fará Zaia em suas relações sexuais. SUPOMOS que ela, com a experiência que tem, vá optar por um tipo de relação mais... (mais o quê?) mais cheia de conteúdo, menos superficial, buscando aspectos... [quero dizer] mais preocupada com a intimidade do que com a genitalidade... buscando prazer no prazer que tem com o outro e o outro consigo. Certamente cometerá uma quantidade de erros, porque não há liberdade sem erros. Depende da confiança que você tem no outro - às vezes me dá raiva [risos] - mas a pretensão é que eles se comovam na relação comigo, porque tem uma certa identificação, não sei porque. [eles devem dizer] "se os grandes" ou "se o Ruben disse é uma porcaria", só porque sou um adulto e represento uma ameaça. Está errado, mas também é natural que ocorra. Depois aconteceu o mesmo com o computador: queriam usar toda hora e nos testar e confrontar. Mas chega um momento em que começam lentamente a escolher *(Ruben).*

César conclui a fala de Ruben, dizendo que a escola não comporta o tipo de educação adequada à prática da autogestão, nem em seu espaço físico, nem no tipo de relações que estabelece. Ele cita um artigo de Paco Morcellán (1986), que fez parte de um ciclo de debates sobre a educação e autogestão, ocorrido na Comunidad em 1987, que explicita o caráter amplo e ao mesmo tempo integral da educação libertária. Segundo o artigo:

> Uma das primeiras características é que na escola "normal" o fato é que a criança é considerada um meio e não um fim. (...) E, no entanto, pensar que a reflexão

[13] As ênfases dadas pelos entrevistados a determinadas palavras ou expressões, serão indicadas nas entrevistas seguintes por letras maiúsculas.

> libertária se centre na criança e seus processos de aprendizagem, a "ilusão pedagógica" é um sério erro (MORCELLÁN, 1986, p. 27).

Ou seja, a reflexão libertária parte do princípio de que o que se deve aprender é romper com a dominação, ser autônomo, aprender a viver de maneira autogestionária. Assim, a obrigatoriedade das aulas, a separação por idades, e o próprio lugar físico da escola, contribuem para que as aulas deixem de ser prazerosas, e a aprendizagem represente um castigo do qual ninguém poderá escapar. Segundo Morcellán:

> Junto a isso, a conversão do professor em mestre-companheiro, que implica na superação da estrutura hierárquica é outra reivindicação que as experiências libertárias (La Ruche, de Sebastien Faure, Cempius, de Paul Robin, e outras), manifestaram com sua prática. (MORCELLÁN, 1986, p. 28)

Mais adiante, o autor se refere à necessidade de que a educação seja integral, o que explicita da seguinte forma:

> É importante assinalar que o caráter integral não somente se refere aos conteúdos, mas é indissociável de como se realiza a aprendizagem. Na medida em que o projeto educativo é inseparável do projeto de transformação social, e em função do caráter dinâmico deste último, a concepção libertária da revolução leva implícitas certas características que se traduzem na aprendizagem:
> a) O caráter autogestionário e autônomo, no sentido descentralizador das decisões, assim como a potencialização da ação direta como método de luta, contraposto à ação mediada;
> b) O conceito federalista frente ao centralismo burocrático implica que os indivíduos se façam donos de suas próprias vidas e decisões.
> Além disso, a aprendizagem científica e prática deverá se consolidar com uma série de sucessivas experiências de moral não divina, mas humana. A moral divina se baseia em dois princípios imorais: o respeito à autoridade e o desprezo à humanidade. (...) A moral divina considera o trabalho como uma degradação ou um castigo; a moral humana o vê como a condição suprema da felicidade e dignidade humanas (MORCELLÁN, 1979, p. 28).

Para o autor, a solidariedade não é o produto, mas sim a gênese da individualidade e da personalidade humana, e não pode nascer e se desenvolver em outro espaço que não seja a coletividade, e apresenta algumas soluções:

> Em primeiro lugar penso que se devem reconstruir os canais de informação e transmissão de experiências de todo tipo, e mais concretamente no neurotizado mundo da educação. Exemplos como as escolas livres alemãs, liceus autogestionários franceses, escolas abertas italianas, no contexto da escola "oficial", junto com a riqueza das experiências à margem do sistema, tanto no meio rural como urbano, nos âmbitos de aprendizagem para adultos, etc, permitem confrontar problemas que surgem e estender de uma maneira dinâmica as necessidades de ampliar os espaços de liberdade.

> Em segundo lugar, introduzir (à margem dos canais dominantes), elementos de análise da realidade, de caráter permanente e integral... Associações de bairro, grupos juvenis, mulheres, deveriam soltar sua imaginação coletiva, atualmente bastante atrofiada, para oferecer vias de aprendizagem a adultos e crianças sem distinção.
>
> E ainda combater a separação entre trabalho intelectual e manual, meio rural e meio urbano, homem e mulher, cidadãos de um país e estrangeiro (...) (MORCELLÁN, 1986, p. 28).

A Comunidad Del Sur discute o artigo de Mocellán, tendo em vista também algumas experiências de educação integral. O artigo que segue foi publicado anteriormente ao debate, já no intuito de incorporar elementos para refletir e informar suas próprias práticas pedagógicas. Intitulado *Por uma Nova Aprendizagem*[14], trata da experiência do Ateneo Libertário San Andrés, de Barcelona, cujos princípios podem ser encontrados na literatura anarquista clássica e contemporânea, e são compartilhados pela Comunidad Del Sur. Por seu caráter esquemático, o artigo será exposto na íntegra:

> Sustentamos que é possível uma forma de aprendizagem diferente daquela que se dá na escola tradicional. Entendemos que outro estilo, próprio da aprendizagem libertária, possa ser um instrumento para promover qualquer intercâmbio de conhecimento. Os critérios pedagógicos que definem este estilo são:
>
> a) Não há um único professor. O papel do professor tende a perder importância. O educando e o educador ocupam posições de educador e educando, alternativamente. A aula é de "aprendizagem", não de ensino. Quem sabe mais, ajuda mais. Cada um segundo suas possibilidades (o educador tem mais) e recebe segundo suas necessidades (o educador tem menos). Um educando que sabe um pouco, ensina a outro que não sabe nada. Princípio: Ajuda Mútua.
> b) Se aproveita a reserva de conhecimentos que todos temos. Se recolhe qualquer aprendizagem e atitudes prévias. Se parte do aproveitamento dos recursos de cada um. Princípio: Todos Somos Diferentes e Úteis.
> c) A aprendizagem se realiza em grupo. Todos avançamos juntos, trabalhando em equipe. Os educandos se ajudam entre eles e os trabalhos são realizados em conjunto. Princípio: Sinergia (ou seja, na soma, 2 + 2 é maior que 4), e Solidariedade.
> d) A aprendizagem é ativa. Não há passividade ("recebo aquilo que me dão"). A criatividade e a participação de cada um são essenciais. Todos somos amos e guias de nossa própria aprendizagem. Cada um cria seu ritmo. Ninguém é domesticado. Princípio: Atividade e Participação.
> e) Não há competitividade. Não há melhores nem piores. Não há notas. Cada um aprende segundo seu interesse e capacidade. Não se exclui a ninguém. Não existe egoísmo. Pratica-se a auto avaliação e a avaliação assembleária. O grupo interage, avança em equipe. Princípio: Assembleário.
> f) São respeitados os interesses de todos. Devem-se analisar e colocar em comum os centros de interesse. Isto permite que se cresça e se sinta recompensado por uma didática variada, agradável e estimulante (que não termina ao fim da aula). Princípio: Motivação.

[14] **Comunidad 41, 2(março/abril):84**

> g) Plena liberdade de organização sem coação de nenhum tipo. Entre todos faremos tudo. Princípio: Autogestão.
> h) O princípio da progressividade é respeitado, mas se introduzem as finalidades desde o início. Assim, todos sabem para onde vão e elegem os caminhos que mais lhes convenham. Fugimos da manipulação, do ato de levar pessoas passivamente para uma meta desconhecida, ou pouco clara. Não se transmite a aprendizagem, mas se descobre. Princípio: Integralidade, Progressividade.

Dentro desta concepção de liberdade e de autogestão, Silvana explica que continua existindo uma relação de dependência entre adultos e crianças, mas que na Comunidad, os adultos trabalham para que esta relação se restrinja somente ao tempo e às situações necessárias.

Além disso, Silvana coloca:

> O esquema é diferente, porque há diálogo. Há sempre situações de dependência, momentos nos quais em certo sentido (as crianças) dependem dos adultos. O que tratamos [é] de não ser dos pais, que não tenham uma relação com os pais que seja necessariamente... [digo] como a sociedade dita [ou impõe] que se tem que agir com os pais têm que arrumar as roupas com os pais, têm que fazer tudo com eles. Aí sim se cria uma situação de dependência no verdadeiro sentido da palavra. Existe uma dependência funcional dos adultos, mas que não se transforme em um hábito, em uma dependência psicológica, emocional, com os adultos *(Silvana).*

Silvia complementa, explicando que existe na sociedade vigente, um grave obstáculo para o pleno desenvolvimento da personalidade e da capacidade autogestionária, que é a estrutura da família nuclear patriarcal, que obriga a criança a aceitar como únicos modelos a figura paterna. Silvia explica:

> Um dos obstáculos básicos desta sociedade é ter que lidar com o mito de que o poder, centrado na autoridade paterna, é o que ordena a sociedade, é o que sempre ganha. Quando o pai morre a autoridade paterna ainda existe. O mito desta sociedade, não só como mito, mas realmente, é que há uma autoridade paterna, ou materna – não importa tanto porque agora é a época do feminismo – não é uma questão de gênero, mas do ponto de vista de quem tem o poder. Muito cedo as crianças são conectadas a essa linha de pensamento, e os preparam para estarem nessa sociedade (e serem) funcionais ao sistema. A diferença é que na Comunidad, digamos, há uma situação de aprender a ser um adulto, mas ser adulto é uma situação em que, uma criança chegará a ser um adulto, mas uma criança nunca chegará a ser seu pai. Do ponto de vista simbólico, a diferença é sair do biológico. (...) Uma criança nunca poderá ser seu próprio pai. Terá que matá-lo, terá que se colocar no lugar dele – simbolicamente é claro. Tem a ver com aceitar as regras da base da sociedade, ou como estamos dizendo, construir outra lógica que não aceite essa concentração de poder e de autoridade, ou seja, [que construa] em troca, a estrutura que estamos falando, do dialogar, do entender. E se há uma norma, esta norma tem uma lógica, e esta lógica foi decidida pelo grupo. Então há uma dependência, mas não uma dependência estrutural *(Silvia).*

Ruben coloca a questão da autoridade compartilhada, contando sobre o funcionamento da comunidade inglesa Redfield, onde, num amplo espaço físico, a educação e cuidado com as crianças é compartilhado por todos os moradores da comunidade, inclusive as crianças maiores devem solidariedade às menores, participando de seu cuidado. Rubem se refere ao artigo de Mario Marrone, publicado em 1989 na Revista Comunidad chamado *Atenção às crianças em comum,* buscando explicitar a opinião das crianças moradores em Redfield sobre sua própria educação. Para Ruben, o artigo de Marrone permite que cada leitor tire suas próprias conclusões diante da fala das crianças.

Marrone (1989) explica que em muitas comunidades, o cuidado com as crianças está organizado de acordo com algum tipo de estrutura, mas em Redfield, os acordos são sempre espontâneos. O cuidado cabe aos pais, mas caso necessário, todo membro da comunidade pode substituí-los. Costumam convidar outras crianças para passear ou brincar em casa com freqüência, e isto suscita muitos tipos de interações e trocas de experiências, e até mesmo estranhamento mútuo. Para os pais:

> Ter filhos em uma comunidade como esta tem muitas vantagens: seu filho tem enormes possibilidades de contato com todo tipo de pessoas, bebês, crianças, pequenas, adolescentes, adultos, pessoas solteiras, outros pais e mães... inclusive as diversas pessoas que visitam a comunidade, todos os quais são parte de sua família. Umas 30 ou 40 pessoas [depoimento de um pai para Marrone]. (MARRONE, 1989, p. 16)

Os pais dizem também que, pelas dimensões do lugar e pela quantidade de tarefas, não é possível ter controle total sobre o cotidiano das crianças, por isso espera-se que outros adultos e crianças mais velhas possam ajudar a proteger os menores de acidentes, ou cuidar da alimentação ou outras necessidades.

Já as crianças expõem diferentes opiniões, recolhidas em conversas com as crianças nas situações mais diversas.

Marrone, em seu texto, reproduz o depoimento das crianças:

> Se você está fechado em uma pequena casa com a sua família 24 horas por dia não tem outro remédio senão estar sempre com ela. Aqui você tem a oportunidade de

> estar com outras pessoas quando quiser ou simplesmente ir a outra parte do edifício (Jane, 13 anos).
>
> Redfield é tão grande, às vezes meu pai e minha mãe podem estar em qualquer lugar e eu não sei onde estão. Eu os procuro por todos os lugares. Numa casa pequena eu daria um grito e eles me acudiriam. Além disso, não gosto quando outras pessoas cozinham para nós. Prefiro a comida da minha mãe (Nick, 8 anos).
>
> Uma coisa boa na comunidade é que sempre brincamos muito porque há muito espaço e muitas coisas interessantes pra fazer. Minha melhor amiga, Sarah, não vive na comunidade, mas vem sempre me visitar, e ela gosta da comunidade porque aqui há muitas coisas interessantes para ver e aprender. Mas muita gente da região pensa que este é um lugar estranho cheio de hippies. Algumas crianças da escola dizem coisas horríveis a nosso respeito, mas outros vem conhecer e adoram. Mas as mães continuam dizendo bobagens de nós, ainda que seus filhos gostem de vir (Charity, 11 anos).
>
> Eu gosto porque há muitas crianças da minha idade (Dan, 11 anos).
>
> Em um lugar como este há quem sabe fazer vinho, quem é carpinteiro, quem é ferreiro, e se pode aprender com cada um deles, e isto é melhor que viver em uma casa com um pai que seja... digamos... polícia, por exemplo (John, 9 anos).
>
> Eu não queria dizer aos colegas de escola que vivo em uma comunidade. Disse que eram 'departamentos'. Mas uma fila de crianças me surpreendeu no pátio e me disseram que sabiam que eu vivia nessa comuna, e que certamente têm uma religião estranha e todos dormem em uma mesma cama. Quis explicar que nada disso era verdade, mas ninguém quis acreditar (Hannah, 18 anos).
>
> Os pais de minha melhor amiga da escola não a deixam vir. Eu gosto que as pessoas venham e comprovem que aqui não há hippies e que todos somos gente perfeitamente normal, Eu gostaria que os pais de meus amigos viessem ver do que se trata (Susie, 11 anos).
>
> As crianças da minha idade faziam piada porque moro em uma comunidade. Mas desde que começaram a me visitar, me tratam com respeito. Eles gostam de vir porque aqui há muitas coisas para fazer. Eles gostam de correr para cima e para baixo nas escadas, porque nós moramos no andar mais alto e deixam as crianças usarem o elevador (Charity, 11 anos). (MARRONE, 1989, p. 17)

Ruben diz que, como em Redfield, a Comunidad também possui seus conflitos internos, e suas crianças têm de enfrentar a todo o momento, nos mais diversos lugares e situações, o choque cultural decorrente da diferença entre sua educação, e o modelo de educação vigente na sociedade, que tem pouco conhecimento sobre autogestão. E conclui com muito bom humor, que a educação anarquista não agirá como uma programação infalível dos destinos das crianças:

> Nós somos anarquistas, não somos bobos! O anarquismo não pode garantir que uma criança não se machuque, que seja sempre boazinha, que não haja desencontros amorosos, ou que um não bata na cabeça de outro porque se sente

enganado. O problema é que é inaceitável que alguém tenha que dar as respostas aos problemas que estão por vir, sem reflexão, sem diálogo. Há um problema, temos que encará-lo. Não existe antecedentes que possam garanti-lo. Mas há sim, como neste caso, há uma prática da sociedade patriarcal que se embasa na autoridade sempre centralizada do pai. E para o anarquismo, não é que não exista, nunca, a autoridade. A autoridade está no jogo social sempre derivando, não institucionalizada. (...) A sociedade anarquista não é uma sociedade que pretenda eliminar o conflito, mas que pretende MANIPULAR o conflito *(Ruben).*

4 PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DA ECOCOMUNIDAD

"O grande projeto do nosso tempo tem que ser abrir 'o outro olho',
ver multifaceticamente e globalmente,
religar e transcender o abismo entre humanidade e natureza."
Murray Bookchin

4.1 Trabalho e cotidiano

Em uma perspectiva teórica anarquista, a Comunidad Del Sur se caracteriza como autogestionária, pelo que a autogestão contém de educação, na prática de superação da divisão social do trabalho, da especialização, da gestão autoritária que cria e recria as castas burocráticas e continuadoras do sistema (Editorial Revista Comunidad, 1983).

Em meio à heterogeneidade de suas experiências, os integrantes da Comunidad definem o trabalho como um eixo de convergência das ações pedagógicas cotidianas, que em sua visão, pode operar as transformações desejadas no nível micro social, e pode se difundir como experiência do possível para o nível macro social. Desde a fundação da Comunidad até a atualidade, o trabalho é uma esfera estratégica de ação pedagógica, para criar, desde as atividades cotidianas, uma cultura autogestionária.

A autogestão do trabalho funciona, portanto, como um princípio norteador. Laura afirma que esta foi sempre uma preocupação fundamental:

> No começo, trabalhávamos na impressão de comunicação, cartazes, livros, periódicos. Praticamente não trabalhávamos nunca com a imprensa, digamos... capitalista. Mas sim com organizações sociais, sindicatos, movimento estudantil, a universidade, outros editoriais. Trabalho para nós mesmos, trabalho para o movimento e trabalho para a sociedade para a parte... não capitalista. Nunca fizemos trabalho...[digamos] comercial *(Laura).*

De acordo com os princípios do comunismo libertário, como explicam Pablo e Laura, a propriedade privada não faz sentido. O produto do trabalho é dividido entre todos, ainda que seja pouco, segundo as necessidades de cada um. Laura conta que as dificuldades do início não impediram que se praticasse uma nova forma de organização do trabalho, que vigora desde então na Comunidad:

> O dinheiro era propriedade comum. Tinha uma caixa e ali iam pondo. Depois começamos a dividir em diferentes caixas, como para poder administrar de outra maneira. Também, em princípio, não havia como sobrar para o dinheiro pessoal. Também não havia muito o que distribuir... Só havia comida uma vez por dia... *(Laura)*

Pablo conta que o modo de obter renda foi se modificando à medida que começaram a elaborar mais os trabalhos, e Laura completa:

> Sempre foi rotativo o trabalho na Comunidad, com o princípio de sempre trocar [de funções] e aprender diferentes aspectos da vida. Todos têm que aprender a produzir, a se cuidar e cuidar dos outros, a administrar, e também cuidar para que tudo isso constitua um processo educativo *(Laura).*

Transformar o próprio modo de vida numa pedagogia da autogestão, através da organização do trabalho, foi uma idéia aperfeiçoada ao longo dos anos, que deu origem a experiências que extrapolaram o âmbito da Comunidad, estendendo-se para os moradores da região próxima de sua residência.

Desde os anos 1960, a cada ano, a Comunidad realizava as "Jornadas de Trabajo". Em 1968, uma questão ganha destaque, por constituir uma das bases da Comunidad em toda a sua trajetória: a noção do trabalho como base da cultura autogestionária. Assim, o trabalho na Comunidad teria de abranger os elementos pedagógicos que transmitiriam os valores desejados (JORNADAS, 1968).

Ieda Freitas coloca que as jornada constituíram uma importante experiência de educação integral, buscando capacitar jovens para o trabalho não alienado:

> Desse modo, projetaram ir ao encontro de jovens que, por essa condição, estariam mais abertos a um novo processo de socialização. E uma das formas de concretizar esse objetivo foi mirando e atuando junto a instituições educacionais, onde os

> jovens já se encontravam nucleados. E algumas aproximações se efetivaram, com La Universidad Del Trabajo (UTU), por exemplo, instituição que agregava jovens entre 12 e 18 anos, provenientes principalmente de famílias trabalhadoras, que concorriam a esse centro de ensino para se capacitarem tecnicamente. O intento era o de proporcionar, paralelamente à capacitação técnica, a formação de um indivíduo socialista, colocando os jovens estudantes em contato com outra forma de encarar o trabalho, as relações humanas, a organização social, os aspectos econômicos. Vislumbravam nessa idéia a possibilidade de o jovem agregar à sua formação novos valores e novas práticas (FREITAS, 2003, p. 70).

Nos anos seguintes, formaram-se anualmente grupos de reuniões para estudos, debates, proposição e realização de atividades, com a finalidade de aprender formas de organização autogestionárias em diferentes esferas da vida.

Em 1983, Ruben escreve na Revista Comunidad (p. 27):

> (...) buscamos formas concretas que promovam tanto a resistência como a criação. Assim, no início do ano, e tal como havíamos previsto, realizamos o que chamamos "Jornadas" e que quer ser uma instância básica de gestão direta, para as quais convirjam produtores, consumidores, educadores, e educandos, e na pluralidade de interesses, formem acordos sobre os níveis de consumo, inversões, esforços de trabalho, recursos e tempo para educação e recreação – ou seja, a política econômica do período [neste caso, o ano]. Atualmente em Estocolmo [onde se encontravam exilados], as jornadas reúnem os companheiros que trabalham na gráfica, os que o fazem no editorial, e os que prestam serviços e trabalham na educação. A idéia é que devem participar todos aqueles a quem podem afetar as decisões no âmbito sócio-econômico. Neste sentido, se procura informar também às crianças e que de alguma maneira expressem suas necessidades. (PRIETO, 1983, p. 27).

A organização das Jornadas sintetiza a forma de organização do trabalho e das atividades na Comunidad:

> Em geral se procura conciliar dois aspectos diferentes: aproveitar vocações e capacidades, bem como promover a rotação das diferentes tarefas básicas [administração, produção, educação e serviços], de modo a evitar os 'imprescindíveis' e as dependências, ao mesmo tempo que se busca uma formação geral que torne possível uma real e consciente participação nas instâncias de decisão [jornadas, assembléias gerais, assembléias por locais de trabalho] (PRIETO, 1983, p. 27).

O registro das reflexões e atividades dos grupos de trabalho constitui um rico material, difundido pela revista como um instrumental capaz de auxiliar na organização de outras comunidades, cooperativas, escolas, famílias, etc. Os participantes puderam utilizar o informe do grupo de trabalhos sobre "Educação Crítica", que havia sido realizado em 1982, e os

projetos propostos para 1983. O informe traz algumas considerações prévias, referentes à relação entre ação educativa e autogestão. Colocam duas questões mais imediatas

> Qual é a influência (ação educativa) que se exerce sobre as crianças (e adultos), através e por uma experiência autogestionária como a nossa? E qual o peso, em nosso caso, de no encontrarmos na sociedade sueca (capitalista avançada, administrada com critérios socialdemocratas) e de nossa condição de grupo misto (suecos e exilados latinoamericanos)? (PRIETO, 1983, p. 27).

A seguir, no informe, registram as possibilidades de respostas obtidas pelos grupos ao longo das discussões, que afirmam a importância do trabalho na aprendizagem da autogestão:

> A autogestão exige outras estruturas e outros valores. E, sobretudo, um método de aprendizagem que deverá se dar na vivência, e não em lugares separados. Ou que deveriam estar muito vinculados. (...) As crianças têm a oportunidade de integrar o trabalho e a atividade cotidiana, os serviços e a recreação. Ver e valorizar a condição de produtor (e não de assalariado), ver o processo de produção e não somente na perspectiva do objeto de produção, senão e especialmente, como momento da vida concreta dos que trabalham... e que incorporam a necessidade de participa da planificação para não reduzir-se a simples executantes-dependentes. Alcançar uma distância crítica entre o que se faz e como se faz é o destino desta tarefa (PRIETO, 1983, p. 28).

Segundo o informe, alguns aspectos importantes na formação das crianças e na identidade/pertencimento dos adultos, são:

a) relações solidárias entre companheiros (suecos e latinos);

b) papéis sociais segundo atitudes e capacidades, e não determinados por sexo e idade;

c) estruturas não hierárquicas e rotatividade;

d) retribuições igualitárias. A uma valoração do trabalho em comum (cada um trabalha segundo suas capacidades) se corresponde uma distribuição em comum (a cada um segundo suas necessidades) e com a participação direta de todos;

e) atenção total da pessoa em todas as situações, valorizando o companheiro e não somente seus ganhos produtivos.

Tendo em vista as questões elencadas, os grupos de trabalho de 1982 registraram como atividades não discursivas:

a) com as crianças

> Obtivemos um clima de grupo (entre eles) e buscamos mantê-los informados das atividades gerais da Comunidad e dos diferentes setores. As reuniões foram aproveitadas para que em seu nível, as crianças elaborassem as informações gerais (as notícias do dia) e expressassem seus interesses. Esta tarefa esteve a cargo de dois companheiros (um homem e uma mulher) e com participação (toda quinta feira) de um jovem. As atividades dos maiores (hockey, futebol, bailes) dificultaram as tarefas internas (pois o grupo era demasiadamente pequeno). Nos fins de semana as atividades são feitas em dois grupos de idades. As saídas ou as idas à piscina, geralmente são feitas com a reunião de todos (PRIETO, 1983, p. 28).

b) com outros jovens

> Temos recebido numerosas visitas nos locais de trabalho, tanto de companheiros de escola, como de outras escolas. Pudemos comprovar a importância de "ver" uma organização de trabalho autogestionária na qual participam igualmente suecos e latinos. Indiretamente influímos no nível do bairro, em especial com os que participam nos clubes que nossas crianças freqüentam (PRIETO, 1983, p. 28).

c) no âmbito dos adultos

> A experiência mais destacada se deu na primeira metade do ano, e foi o círculo de estudos sobre "Estrutura e Reprodução do Poder", [com duas sessões diferentes] (em sueco e em castelhano) e discussões em comum (bilíngüe).
>
> Também foram importantes as atividades com diferentes visitantes: Jaime Rojas Bermúdez (psicodrama), Norma Bottino (psicologia social e psicodrama), J. C. Carrasco (psicologia infantil), Eduardo Galeano (exílio, literatura latino americana), Luc Hoebeck (computação e estruturas sociais), Anne Gyk Ibsen (experiências comunitárias na Dinamarca, problemas e possibilidades), além do intercâmbio de idéias e experiências com distintos grupos comunitários e criativos; Comuna Baires (agora em Milão), Living Theater (Roma), Teatro Taller e La Libélula Dorada (Colômbia).
>
> No interior, se agregam encontros e reuniões intercomunitárias, contatos em Kapsylen (coletivo de coletivos de trabalho), revistas orais, conferências e atos (relacionados às edições da Nordan) (PRIETO, 1983, p. 28).

No âmbito das propostas para 1983, surgiram pontos de atenção para facilitar a organização do trabalho e a integração entre as crianças no exílio:

a) estabilidade econômica e possibilidade de desenvolvimento pessoal – aumento do tempo para estudar);

b) organizar (integrados ao horário de trabalho) dois grupos de estudo (sueco e castelhano), 2 horas semanais;

c) promover a oficina de trabalhos manuais (horários diferentes para adultos e crianças);

d) reuniões periódicas com as crianças para facilitar sua integração, participação e ouvir suas inquietações;

e) fazer um plano de desenvolvimento segundo idades (modelo possível) que integre estudo, trabalho e tempo livre. Fixar etapas de integração possível que permita maior conhecimento da sociedade global (na Suécia) e seus vínculos e dependências (em especial com o hemisfério sul e América Latina.

Ruben reforça a necessidade de se criarem novas relações de trabalho, produção e consumo, sobretudo na América do Sul, devido à sua contínua exploração, e à igualmente contínua situação de miséria. Ruben, Silvia, Pablo e Silvana complementam mutuamente suas falas, expressando seus pontos de vista sobre a questão

> É uma convenção social que o sul esteja abaixo. Nossa economia é um subsistema, que tem que ser a prática da solidariedade, das relações comprometidas, erotizadas; que o trabalho não tem que ser uma maneira de vender, de se sustentar na vida, tem que ter outro significado, [que não outro] senão de sobreviver. Há um filósofo, que diz que, se perguntarem a um brasileiro "como ganha a vida?" Ele responderia com outra pergunta: "como eu vendo?". Na realidade, o capitalismo converteu a idéia de viver, em vender a vida. Nós temos que fazer com que o trabalho seja uma forma de realização da pessoa e do grupo, e não uma mercadoria, uma atividade alienada. Nós tivemos diferentes formas de se fazer economia, buscando adaptá-la melhor ao que queremos. Em diferentes circunstâncias: quando vivíamos mais na cidade era uma coisa; quando vivíamos mais no campo era outra; quando éramos mais jovens outra. Mais industrializados, mais rurais, mais artesanais... *(Ruben)*

Pablo continua a falar sobre o tema, situando o trabalho da Comunidad no contexto uruguaio, e destacando a peculiaridade do trabalho que desenvolvem:

> Fundamentalmente, no Uruguai o cooperativismo é bastante importante. A diferença de nossa experiência é que toca mais ao fundo, é mais revolucionária, porque a propriedade é comum. A economia não é simples ganho. Uma pessoa trabalha e se importa com o lugar onde está e com seu povo. Então muda um pouco o sentido: há coisas concretas que são o dinheiro, há coisas concretas que são o produto, e há coisas concretas que são os saberes e as pessoas, e tudo isso é fruto de tudo o que vivemos aqui. Que é outra forma de valorizar o trabalho, porque tiraríamos dinheiro do campo, da gráfica, se tomarmos a medida do capitalismo. A valorização do trabalho capitalista é uma injustiça. Se desejamos sair do capitalismo é porque o trabalho é valorizado desta maneira injusta. E se houvesse mais gente como nós, valorizando e praticando uma economia solidária, não teríamos que estar pelejando desta maneira entre nós, trabalhar no campo e trabalhar na gráfica para nos manter *(Pablo).*

Silvana destaca ainda uma segunda diferença fundamental entre a Comunidad e as granjas membros do movimento cooperativista uruguaio

> Também é diferente segundo a distribuição. Distribui-se segundo as necessidades da pessoa, e não uma mesma quota sempre, e se trabalha segundo as capacidades de cada um. (...) Uma pessoa que tem três filhos, nem por isso terá que trabalhar muito mais. Não teria por isso que trabalhar muito mais, que trabalhar 24 horas porque tem três filhos para dar de comer, e aquele que não tem trabalha um pouquinho e sai para passear. Aí estou empregando outro tema – o da responsabilidade compartilhada sobre a vida material, sobre os filhos, e todos os assuntos que implicam em que os esforços se distribuam de outra maneira *(Silvana)* .

Para Pablo, a organização do trabalho em função da propriedade comum, e não da propriedade privada, constitui uma mudança cultural de suma importância, factível e generalizável:

> Eu acredito que é uma transformação cultural, um desafio bastante difícil para a pessoa, que é sair do imaginário da propriedade privada, e passar ao da propriedade comum. (...) Todo mundo fala que a propriedade comum é a propriedade pública, o poder comum, o estado, o município. Mas nós mudamos isso, já há muitos anos, e proporcionamos essa aprendizagem aos nossos e aos outros, e isso culturalmente é muito importante *(Pablo).*

Despertar nas crianças o imaginário da propriedade coletiva, implica em um cuidado especial com os aspectos cotidianos, como o uso das roupas e dos brinquedos. Observamos, em algumas brincadeiras, que as crianças quase nunca usavam pronomes possessivos, como "minha bicicleta", "meu boné", ou ainda os termos "me empreste". Perguntamos a eles, em algumas situações, de quem era determinado brinquedo, ou determinado objeto, e as respostas evidenciam uma clara separação entre os objetos de uso pessoal, e os de uso comum. Como Silvia explica: "A questão do uso, por exemplo, não é o mesmo, digamos, que na propriedade privada. Falo da propriedade de uso de uma roupa, etc" *(Silvia).*

Silvana fala junto, e salienta que, o que é usado, naquele momento por uma pessoa, pode ser considerado sua propriedade. Mas pode deixar de sê-lo a partir do momento em que não lhe for mais útil. Passa a ser de outra pessoa. E Silvia conta um fato que os outros moradores não haviam presenciado

> Veio uma menina visitar a Comunidad, então ela trouxe um (não sei como dizem no Brasil) um "rompe-cabeza", um "puzzle" – sim? – não importa, era um jogo – e a menina era pequena, como Mateo, então estavam todos jogando, estavam todas as

crianças brincando, montando o quebra-cabeças; então ela se cansou e recolheu tudo, porque era "dela". A reação das crianças, da nossas, foi assim... Eles não estavam bravos nem nada, mas um deles, Bruno, se deu conta e perguntou: "o que se passa com ela? Esta menina tem algo estranho". E ela dizia: "não vou deixar, é meu". Uma luta. (e os nossos diziam) "Que estranho. Alguém chega e leva algo que estamos jogando todos". Então, é nesse sentido que... Bem, pode ser – pode ser não, ACONTECE na Comunidad que há coisas de uso pessoal, como uma roupa, ou se alguém ganhou de presente um jogo; mas, tem a ver com essa relação de uso *(Silvia).*

Para Ruben, a questão atinge ainda uma profundidade maior, que transcende as relações cotidianas, e alcança um nível mais amplo

De uso, mas também simbólico. Alguém tem um jogo e o vê todos os dias. Faz parte de sua existência esse jogo também. É um pequeno intuito de erotizar a existência. As coisas não têm valor por si mesmas, como no capitalismo, que tem um valor de troca, sobretudo. "Se trocar certo vai lucrar muito, mas..." Deve-se discriminar do quê se está falando: uma coisa é apropriar-se, diferente de usar. Por exemplo: certa noite, suponhamos que pegue fogo na lavanderia, e toda a roupa se queima. Amanhã vamos distribuir a roupa de Silvana. (...) Ou senão, como alguém pode ser tão egoísta que não se dê conta que o outro tem frio? *(Ruben)*

Silvana concorda, dizendo que este caráter simbólico constitui um elemento pedagógico, para se aprender uma nova cultura:

Tem a ver mais com a necessidade, e com o simbólico, ou seja, se amanhã estivermos em outra situação-limite, concordamos em distribuir desta maneira. Se amanhã tivesse uma guerra, a disponibilidade que teremos será outra. Se não houver dinheiro para comprar roupas, quem as tem teria que distribuir. Parece-me que o importante é transmitir conceitualmente outra coisa às crianças. Que eles podem ter um brinquedo, podem ter um quebra-cabeça, que tem um significado, que foi um presente de alguém, e que o guarda em seu quarto, mas que depois, quando estão jogando, neste momento é de todos. Ele não vai juntar e não vai levar. Quando todos terminarem, pode levar ao seu quarto e guardar outra vez, sob seu cuidado, e com seu significado para ele. Creio que é um ponto que tem a ver com essas coisas e a economia, às vezes com maiores conflitos para a mudança. Alguém pode ter tantas coisas incorporadas que pense que o que é de todos é seu. O que é bastante difícil. O que ocorre é que é meu é meu, e o que é de todos é de todos, mas não é meu. Então é como se houvesse uma instância conflitiva, com o cuidado do que é de todos... não sei... digo porque essas coisas são conceituais, mas na prática são conflitivas *(Silvana).*

4.2 Ecologia social e estratégias pedagógicas

Na década de 1980, a Revista Comunidad trata, com grande freqüência do tema da ecologia, praticada no trabalho e na vida cotidiana. Entre as estratégias do anarquismo contemporâneo, a ecologia figura como uma tendência cada vez mais efetivada em muitas comunidades, consistindo em um elemento de renovação em muitos movimentos sociais.

No caso da Comunidad Del sur, o aporte da ecologia social reforça as bases teóricas do grupo, que tem nos escritores anarquistas clássicos, sobretudo em Kropotkin, grande parte de suas referências para a organização do trabalho e para a pedagogia praticada nas atividades cotidianas.

Laura conta como se formaram e em que consistiram as primeiras idéias

> No início da Comunidad, queriam formar uma comunidade na cidade outra comunidade no campo, para romper a separação entre campo-cidade, entre manual-intelectual, essa divisão ridícula. E também os papéis sexuais: porque as mulheres tinham que viver argumentando, era muita a pressão. Tinha que mudar todas essas coisas, que a propriedade fosse comum, que a economia fosse comum. Muitas coisas que aconteciam nesse momento em Montevidéu que os fazia questionar, e ajudava a aprofundar... a crise era um fator que ajudava a aprofundar-se nos temas, dos problemas e das soluções. *(Laura)*

Silvia ressalta o fato de que as idéias ecológicas sempre estiveram presentes no pensamento da Comunidad Del Sur, sob a forma do questionamento da organização social vigente. Apontavam para a necessidade de integração entre o homem, o trabalho e o meio ambiente para a criação de uma cultura mais solidária e menos predatória. Silva delimita o exílio na Suécia como o momento em que tiveram intenso contato com grupos ecologistas, e puderam assim nominar muitas de suas propostas utilizando o recém incorporado vocabulário ecologista.

> A ecologia tem mais a ver com o homem que criou um desequilíbrio na natureza. Nós entendemos a ecologia como algo que tem a ver com a organização social, não a ecologia de "arvorezinhas", de "passarinhos", mas é o homem que interfere e cria um

> desequilíbrio. E a Comunidad sempre esteve preocupada com os temas sociais, e a opressão do homem pelo homem também tem um sentido ecológico *(Silvia).*

Embora tivessem participado ativamente de atividades junto a organizações de diferentes países quando em Estocolmo, o desejo de formar um centro de cooperativismo integrado só veio a ocorrer de modo mais completo após a re-fundação da Comunidad Del Sur no Uruguai em 1985, quando voltaram do exílio na Suécia.

Na EcoComunidad, existe uma preocupação em tornar todos os elementos partes de um mesmo princípio, da Ecologia Social. Um autor muito citado pelos integrantes da Comunidad é Murray Bookchin, conhecido por seu esforço contínuo para abrir espaço para a definição do conceito de ecologia social, e para a reunião de saberes que instrumentam a transformação cultural.

Em um artigo intitulado *Nosotros Los Verdes, Nosotros los Anarquistas*, que apresentou no Convênio Internacional dos Verdes, na Itália em 1987, Bookchin aponta os perigos do imaginário da sociedade vigente, fundado sobre a identificação do conceito de crescimento com a noção de progresso:

> Primeiro temos que buscá-los (os problemas) nas origens de uma economia baseada sobre o conceito de "crescimento": a economia de mercado; uma economia que promove a competição e não a colaboração, que se baseia na exploração e não no viver em harmonia. E quando digo viver em harmonia, entendo não somente fazê-lo com a natureza, mas entre as pessoas também. (BOOKCHIN, 1987, p. 4)

Nesta perspectiva, Bookchin sublinha que a responsabilidade ambiental é de todos, assim como a política e a economia não devem ser relegadas às decisões e ações do Estado. Para tanto, devem-se inventar novas tecnologias ecológicas e sustentáveis, processo este concomitante com a criação de uma nova sensibilidade, disseminada em um padrão de redes de resistência cultural.

Assim, acrescentando o conceito de ecologia social ao princípio da integralidade, a Comunidad Del Sur organiza sua vida cotidiana de modo a servir como matriz para uma nova

cultura, na qual o homem seja a medida para o desenvolvimento da sociedade. Ruben explica que um conceito muito caro aos integrantes da Comunidad Del Sur é o de *desenvolvimento à escala humana*. Segundo Ruben:

> ...é o desenvolvimento de "todas as pessoas e de toda a pessoa". É uma frase de Max-Neef que é um economista chileno. É curioso porque quando falamos a palavra desenvolvimento pensamos em máquinas, isso sem dúvida é uma visão comunista, digo, capitalista! Significa o desenvolvimento de todas as classes, de todos, e toda a pessoa *(Ruben).*

Max Neef propõe uma noção de desenvolvimento muito próxima às idéias anarquistas, no tocante à centralidade do desenvolvimento humano livre e integral, e defende um pensamento econômico que tome por princípio a justiça social e a integração entre o homem e seu ambiente. Ruben escreve o prólogo à edição uruguaia do livro *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, publicado pela Editora Nordan-Comunidad em 2001. Nele, Ruben caracteriza a proposta de Max-Neef como:

> ...diferente da teoria econômica convencional, cujo nível científico é questionado, [neste livro] estão presentes o marco ecológico, a estrutura institucional, a existência de grupos sociais e sua interconexão com o econômico e o político, assim como a tessitura cultural que dá sentido, a partir de um imaginário social radical, à totalidade sistêmica na qual se inscrevem as relações dos seres humanos e destes com a natureza e com a história. (PRIETO in MAX-NEEF, 2001)

Abordando a questão da educação a partir do viés da economia ecológica, César explica como se proporciona esse aprendizado no cotidiano da Comunidad:

> Temos debates sobre temas ecológicos, que são problemas ecológicos-sociais; mas na vida cotidiana isso pode ser apenas na forma pela qual separamos o lixo orgânico e os restos de comida; vai para os porcos, e outro para a reciclagem com minhocas, e depois para a terra, e se pode ir aprendendo que as pessoas são parte de um sistema mais complexo. Acredito que a ecologia contribui também para formar a idéia de ecossistemas, como sistemas... como sistemas dentro de sistemas, relacionados uns com os outros, e quando algo se modifica em uns, há uma correspondência nos outros, muitas vezes não se sabe o que pode acontecer. Isso nos faz refletir, quando estamos pensando nas formas de tecnologia, temos que encarar como um "princípio de precaução" que é a terminologia que usamos, quando alguém vai fazer algo, que possa interferir em uma longa rede de sistemas integrados *(César).*

Falando mais especificamente, César busca em suas experiências uma forma simples de expressar algumas implicações pedagógicas diretas dessa forma de pensamento:

> Então por isso, as crianças, estando aqui... é mais fácil se dar conta de que o leite vem de uma vaca, e não do supermercado, porque muitas crianças da cidade pensam que o leite vem do supermercado, e vêem a vaca e o leite em separado. E esta experiência concreta [de vivência na Comunidad Del Sur] eu creio que é muito importante. Há também o fato de que aqui circula muita informação, tem muitas atividades todo o tempo; aqui sempre vem muita gente que sabe muitas coisas e compartilham as informações que têm sobre a história da ecologia, ou economia ecológica, ou sobre a arquitetura... *(César)*

A começar pelo espaço físico, a Comunidad preocupa-se em ser coerente com seus princípios em todos os aspectos. A arquitetura na Comunidad segue padrões de construção com materiais recicláveis e de baixo custo. As casas, ou vivendas são construídas de forma cooperativa, incluindo a participação das crianças. Nelas podem habitar os próprios integrantes, como casais, ou nos chalés, pessoas solteiras e visitantes. César comenta algumas das idéias sobre a participação das crianças no projeto de arquitetura ecológica:

> ...participando da construção se aprende que o habitat [não é algo dado, mas construído, ou seja, se aprende] quem o constrói, como constrói, aprendem também que não vem de fora e está pronto somente para chegar e morar, mas que você pode construir da forma que seja mais fácil para se conviver, para processar o lixo, enfim; e que a construção, a forma de habitar é também uma experiência concreta. Assim como a agricultura, que é ecológica também. A forma que se cultiva é ecológica, claro, não se usam químicos, se plantam de maneira tal que as plantas se ajudam umas às outras, e ajudando a criar uma diversidade de insetos que tendem a equilibrar-se – não é fácil, mas TENDEM a equilibrar-se; tentando trabalhar COM a natureza, e não contra, ou somente pensando em tirar proveito, mas trabalhar JUNTO com a natureza. *(César)*

A casa principal abriga o refeitório comunitário, que é o principal local de convívio; uma sala de jogos e brinquedos para as crianças, a cozinha, locais de descanso e de reuniões. Próxima a este local fica a despensa, e um pouco à frente a ferramentaria.

Construído com materiais rústicos, e tendo no cume uma pirâmide que deixa entrar a luz do sol, existe um amplo salão, que funciona como auditório, centro de reuniões, palestras e ciclos de estudos.

Perto dali, uma padaria, e a lavanderia. Tanto as casas, quanto os locais de trabalho doméstico utilizam soluções funcionais para problemas de grandes dimensões como, por exemplo, do aproveitamento da água. Os banheiros possuem um sistema hidráulico que

reaproveita a água do banho para as descargas; a água usada na lavanderia e na padaria, passa por um tanque de tratamento doméstico, com aguapés.

A produção é realizada por meio do trabalho cooperativo, associado a outras granjas da região. Em nossa visita, participamos do plantio de batatas numa granja vizinha, já que o trabalho cooperativo é rotativo. Os integrantes da cooperativa organizam uma escala de trabalho para que, a cada semana, o trabalho seja realizado em uma das chácaras cooperadas. Conhecemos o cultivo ecológico, com adubos orgânicos - trabalham com adubos de minhocas e esterco de animais da própria granja - e o controle natural de pragas. Plantam hortaliças, ervas aromáticas e medicinais. A produção é suficiente para o consumo interno das chácaras, e também para associados e para a feira ecológica onde trabalham aos domingos.

Além da produção cooperativa de alimentos orgânicos, a Comunidad oferece também cursos, palestras, reuniões de capacitação sobre a produção agro-ecológica, em um trabalho contínuo de integração entre universidades e centros técnicos, que auxiliam na solução de problemas e na melhoria das condições de produção, além de criar métodos para que a experiência da Comunidad possa servir como referência para sua implantação em outros espaços. Nisto contribuem os periódicos ligados à temática ambiental e social, publicados pela REDES-AT, como a Revista Tierra Amiga, a Revista Relajo, voltada para o público jovem, e os cursos criados em parceria do Instituto Latino Americano de Ecología Social (ILES), organismo criado pela REDES-AT, em associação com o Institute for Social Ecology, com sede em Vermont, nos Estados Unidos.

A Eco-Comunidad constitui um espaço aberto de integração com as escolas da rede oficial de ensino, oferecendo um programa de visitas monitoradas para crianças e adolescentes. Além de observar o trabalho na granja, as crianças têm explicações sobre os diversos aspectos da organização ecológica, bem como os objetivos e finalidades de cada um desses aspectos. Participam conjuntamente do trabalho, e também de brincadeiras e momentos

de pura socialização, podendo cultivar suas próprias hortas, que voltam a visitar constantemente e aprendem o manejo.

Ieda Freitas salienta ainda o caráter global das visitas, que segundo ela:

> Caracterizam-se como uma atividade informativa a todas as áreas da granja, adequada a cada grupo. Num outro formato, a visita pode enfatizar a granja ecológica como ecossistema. Caracteriza-se como uma visita educativa para alunos de todos os níveis, e incluem atividades de sensibilização seguida de uma observação mais detalhada do ecossistema do lugar, procurando destacar, por exemplo, a preparação do solo, a semeadura, o transplante de plantas, a irrigação e os cuidados com diferentes tipos de cultivo, a colheita, o consumo e o processo de compostagem que encerra um ciclo dentro do sistema agroecológico. Há, ainda, um outro tipo de visita, que envolve atividades práticas, como cultivar a própria horta. Pequenas parcelas de terra estão disponíveis para que as escolas cultivem e cuidem da sua própria horta. As crianças podem acompanhar o ciclo de crescimento das plantas e colher seus próprios cultivos. (FREITAS, 2003, p. 82)

Uma outra iniciativa pedagógica específica, realizada pela Eco-Comunidad, denominada ECOTOPIA. A partir de 1982 – ano em que ocorre o Fórum Eco-92 no Rio de Janeiro, a Comunidad desenvolve junto a outros organismos latinoamericanos, uma rede ecológica envolvendo a juventude, que se empenha na criação de fóruns de debates, apoio a experiências ecológicas, visitas aos bairros de Montevidéu, cursos de capacitação e oficinas para a juventude, envolvendo temas relacionados ao desenvolvimento sustentável, além de se constituir num espaço de autogestão. A partir da segunda edição das reuniões da ECOTOPIA, definiu-se como meta a realização de encontros nos outros países que integram a rede.

As diversas atividades ecológicas da Comunidad Del Sur, intentam uma transformação cultural que, como coloca Santiago Villanova, inaugura uma nova era, a da economia convivencial:

> Outro dos aspectos sobre o qual incidem os ecologistas é a valoração do potencial revolucionário da subjetividade. É necessário dar valor a nossa própria história, a nossas paixões, alegrias e tristezas, e não unicamente a nossa existência social. O amor, o ódio, a esperança e a desesperança são aspectos não materiais, que, no entanto, marcam profundamente nossas vidas. Em um aspecto econômico, não são fatores que possam ser considerados “forças de produção”, mas não são menos decisivos que a “consciência de classe”. Surge o espaço de uma economia convivencial em oposição à economia monetarizada que caracterizou a era industrial (VILANOVA, 1974, p. 11).

Ao final de uma sessão de entrevistas, Ruben reflete sobre os princípios pedagógicos da Comunidad Del Sur, e fala sobre o destino dos integrantes que nasceram na Comunidad e atualmente já não vivem mais com o grupo:

> Não importa [para] onde foram ou onde vivem agora. Eu acredito que as ditaduras militares cortaram processos que eram ricos na sociedade, e a Comunidad era UMA parte, mas há outras partes... Você conhece o pensamento de Guatari e Deleuze? O livro que se chama Revolução Molecular? Fala disso: os esforços para criar algo diferente fracassam; têm uma duração muito curta. Formam-se grupos autogestionários que duram pouco, três anos, quatro anos, e vivem por aí; e [há] os que vivem esta experiência, a incorporam em seus... "genes sociais". Uma delas é o anti-consumo. E o antiautoritarismo – o que é um desastre [todos rimos porque imaginamos a disseminação de pessoas críticas causando problemas para as instituições capitalistas]. É como ir acumulando... *(Ruben)*

Silvana arrisca um palpite:

"uma experiência para a humanidade..." *(Silvana)*

E Ruben concorda:

> Sim. É como ir criando um mutante. Não se sabe quando... o que pode ocorrer é a vinculação a outra molécula para formar uma coisa diferente. Nós podemos ver como um sintoma, que vocês do Brasil venham preocupados com as mesmas coisas. Como nasce o cristianismo no meio do Império Romano, no meio dos excluídos, das prostitutas? Não foram os intelectuais... A mim me parece que há sintomas emergentes em muitos libertários, de que a concepção ecológica, social, comunitária, começa a ser um protesto de sobrevivência das sociedades humanas. E que o capitalismo não pode fazer com que natureza se recicle. A mudança climática é uma espécie de greve geral da natureza. A cada governo se perguntam e chamam os técnicos e dizem, que faremos? Tem muitas pessoas em busca de respostas... *(Ruben)*

Ruben, César, Laura, Silvia, Pablo, Marcos, Silvana, afirmaram em diferentes momentos, em entrevistas e em textos publicados, que não têm as respostas prontas, e que não desejam tê-las em definitivo, porque o cotidiano se transforma, e não acreditam ser possível seguir aplicando teorias.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

"Mas o que mais educa é viver em um mundo no qual você possa decidir.
Como é a economia e como se decide; como é o trabalho e como se decide;
como é a organização do serviço e como se decide.
A relação é de [inter]dependência com os velhos,
com os adultos, com os jovens."
Silvia Ribeiro – Comunidad Del Sur

Selecionamos os documentos escritos produzidos pela Comunidad, sobretudo artigos da Revista Comunidad, relacionados com a autogestão, e a educação, e neles, buscamos quais os autores que informaram a concepção pedagógica, buscando esboçar os princípios que fundamentam sua experiência.

Cotejando os dados provenientes de documentos publicados, com o conteúdo das entrevistas, organizamos os resultados não segundo um eixo temporal linear, mas procedendo de forma indutiva, tentando compreender, a partir de cada nova informação obtida, a lógica de construção de sua concepção pedagógica e educativa. Partimos dos conceitos de base que emergiram durante a leitura das fontes, até compreender as relações mais complexas estabelecidas entre estes conceitos e a concepção educacional da Comunidad Del Sur.

No intuito de apreender de que forma os integrantes da Comunidad atribuem significado aos conceitos e princípios teóricos obtidos através da leitura de suas publicações, as intervenções nas entrevistas foram minimizadas, porém sistematizadas a fim de identificar, no conjunto das entrevistas realizadas, as referências teóricas que orientam suas práticas, e quais representações permeiam seus discursos.

Os principais temas de referência para a Comunidad Del Sur, são aqueles presentes no debate anarquista, e que fundamentam uma concepção de organização social complexa, construída a partir da conexão destes temas. Referem-se à tensão entre liberdade-autoridade, e o estudo das formas de dominação, a uma concepção de política autogestionária; sem a

mediação do Estado, e às condições de possibilidade para a prática da autogestão e o desenvolvimento da autonomia; aos princípios organizacionais de uma sociedade de base autogestionária; e à função da educação como catalisador das práticas revolucionárias, por meio de práticas cotidianas de caráter pedagógico.

5.1 A Comunidad Del Sur no contexto da história uruguaia

A concepção de educação da Comunidad Del Sur se mostra interligada às transformações históricas mais amplas, quando analisada à luz do contexto político e educacional uruguaio. Podemos compreender de maneira mais clara a relação entre os princípios que embasaram a fundação da Comunidad, e que se traduziram em sua concepção de educação.

Segundo Fernando O'Neill, o anarquismo foi uma presença constante no Uruguai, desde as primeiras ondas de imigração que trouxeram os fundadores do sindicalismo latino-americano, até as vésperas de 1950, a partir de quando restringiram suas atividades a pequenos grupos de afinidades. Embora a educação fosse um dos princípios revolucionários para os anarquistas, a obtenção de dados sobre seus níveis de escolarização se torna quase impossível, devido ao autodidatismo largamente praticado entre os anarquistas. (ONEILL, 1993, p. 29)

Embora o pensamento anarquista tenha inspirado grande parte dos movimentos contestatórios que coexistiam na época de fundação da Comunidad Del Sur, a maioria dos grupos, partiram das classes médias e superiores da sociedade uruguaia (MARKARIAN, 1988 p. 267).

Na década de 1950, o Uruguai enfrentava uma das maiores crises econômicas de sua história. Multiplicavam-se os movimentos de revolta como greves e manifestações, reprimidas com violência pelo governo, o que contribui para o fomento da crítica ao autoritarismo institucional uruguaio (SKIDMORE, 1999).

Segundo Gerardo Caetano, nas décadas de 1950 e 60 o Uruguai recebeu com grande impacto as transformações culturais que ocorriam em nível global, uma vez que sua sociedade constituía um modelo patriarcalista e conservador. O grande referencial eram os pais, a quem caberia aconselhar, vigiar, e manter os adolescentes e jovens no caminho correto. Sua análise foi possível em grande parte através do estudo das memórias de pessoas que viveram sua juventude ou adolescência nesses anos, que o autor caracteriza como uma geração de transição (CAETANO, 1998).

Até 1950, o Uruguai apresentava um dos maiores índices de escolarização da América Latina, fato pelo qual era conhecido como “a Suíça da América”. Ainda em 1995, a taxa de analfabetismo no Uruguai situava-se em torno de 4,25% de sua população de 3 milhões de habitantes (UNESCO, 1989).

Segundo Vânia Markarian, os jovens da geração de transição: “[...] tiveram um espaço de socialização extrafamiliar muito maior do que as gerações anteriores. Isto certamente provocou certo enfrentamento entre a legitimidade derivada do saber e a tradicional autoridade parental” (MARKARIAN 1988 p. 246).

A autora ressalta ainda o fato de que a unidade familiar vivia desde muito tempo uma transformação de suas funções, transferindo muitas delas a outras instituições sociais, mas mantendo, no entanto, a posição subalterna da mulher e o modelo de família nuclear (MARKARIAN, 1988 p. 249).

As críticas referentes à educação uruguaia se diriam, portanto, muito mais ao autoritarismo e rigidez das instituições, do que a questão do acesso ou qualidade da educação.

A situação se agravaria até a criação em 1973 de um Conselho Nacional de Educação (CONAE), cujo objetivo seria instaurar a ordem e a disciplina sobre as instituições educacionais. Através do CONAE, o poder político designaria os integrantes responsáveis pelo controle do ensino nos níveis primário, secundário e superior, que garantiria nos anos seguintes a reprodução da repressão política instaurada no país pela ditadura militar.

Para Marcelo Viñar e Daniel Gil, a resistência uruguaia durante o período da ditadura foi pulverizada pelo uso de violência como a desestruturação de grupos através da realização de prisões, tortura, extermínio ou exílio (VIÑAR e GIL, 1998, p. 321)

Os integrantes da Comunidad Del Sur tiveram de se reestruturar no exílio, e repensar suas estratégias de ação direta e resistência cultural. Este período reforça a concepção da cultura como a base da transformação social, introduzindo um léxico que instrumentaliza o debate acerca da ecologia social, ou seja, das relações entre práticas ecológicas e relações humanas solidárias.

Após a redemocratização do Uruguai, os movimentos contestatórios mantiveram-se dispersos que não voltaram a se organizar sob a forma de grandes movimentos sociais unificados (VIÑAR e GIL, 1998, p. 322). A refundação da Comunidad Del Sur se situa neste contexto de entrecruzamento de idéias e experiências, estabelecido no nível micro-social. A reorganização de suas estratégias aponta para as funções pedagógicas da ecologia social como estratégia de resistência aos valores capitalistas, predatórios e competitivos, e de criação de uma cultura de justiça social.

Analisamos a seguir as matrizes ideológicas da Comunidad, através da articulação entre suas concepções anarquistas e os autores contemporâneos que referenciam sua experiência, e a fim de traçar um panorama sobre as principais tendências sócio-político-econômicas que convergem na formação de seu quadro referencial.

5.2 Poder, dominação e resistência

As idéias que motivaram a fundação da Comunidad Del Sur referiam-se, sobretudo à crítica ao autoritarismo institucional. Os jovens fundadores da Comunidad tomaram contato com as idéias de uma geração de pensadores, filósofos e artistas que se caracterizavam pela elaboração de uma teoria crítica da sociedade vigente a partir da década de 1950. Através da análise dos autores que representam referências em seu discurso, compreendemos que a leitura desses pensadores adquiriu significado radical quando confrontada com o pensamento anarquista clássico, que indicava o caminho do comunitarismo como o meio mais eficaz de ação revolucionária.

Assim, entendemos que as idéias antiautoritárias de pensadores como Herbert Marcuse, e mais tarde, Felix Guatari e Cornelius Castoriadis, citados pelos integrantes da Comunidad Del Sur, puderam ser colocadas em diálogo com o pensamento anarquista clássico, produzindo, através da articulação de temas e argumentos afins, as principais referências para a elaboração de sua crítica social.

O discurso da Comunidad Del Sur, na medida em que aponta para a necessidade de transformação do modo de vida como um todo, caracteriza-se pelo esforço de aprofundar a questão colocada pelos anarquistas sobre as possibilidades concretas de revolução a partir da transformação dos padrões culturais: O questionamento do autoritarismo (...) sobretudo as estruturas autoritárias que estão atrás de todas as suas maneiras de organizar a economia, a política, a educação, a vida privada... *(Ruben)*

Para tanto, problematizam a questão de acordo com os elementos conjunturais do momento histórico em que estavam vivendo. É neste sentido que iniciam a estruturação de seu

pensamento político, enquanto crítico ao sistema representativo e à redução da ação social à esfera política.

Assim como os anarquistas, Marcuse denuncia a ineficácia das mudanças operadas unicamente no sistema político em promover justiça social:

"Sob o jugo de um todo repressivo, a liberdade pode ser transformada em um poderoso instrumento de dominação. A eleição livre dos senhores não abole os senhores ou os escravos" (MARCUSE, 1967, p.28).

Assim, Ruben situa a Comunidad como uma, entre as muitas possibilidades de ação revolucionária:

"...a Comunidad era UMA parte, mas há outras partes..." *(Ruben)*

Tendo em vista a importância atribuída à leitura de diferentes autores, e a constante atividade de fomento do debate, percebemos que, enquanto grupo, a Comunidad considera a análise teórica um importante fator na elaboração de estratégias de ação, e que está intrinsecamente ligada à atribuição de significação à sua realidade cotidiana.

Como observamos nos documentos apresentados, a questão do poder-domínio constitui um tema fundamental, que opera de forma transversal no debate da Comunidad, acompanhando sua trajetória histórica, e ao mesmo tempo, instrumentalizando a análise crítica das múltiplas esferas da vida cotidiana onde este poder se manifesta:

> Propomos um curso de estudo e reflexão sobre os aspectos psicossociais do Poder-Domínio. Nos interessa o problema da relação entre as instituições políticas e a participação inconsciente dos indivíduos ao sistema de poder. (COLOMBO, 1981, p. 2)

Partindo da análise dos principais temas debatidos com freqüência pela Comunidad, percebemos ainda que tratam, sobretudo de identificar quais os elementos (discursos, práticas, hábitos, padrões relacionais estabelecidos por uma dada cultura) que podem ser considerados instrumentos de dominação e que podem ser revertidos através da estruturação de ações autônomas.

Na fala de Silvia, a identificação dos elementos de dominação aparece sob a forma da crítica às relações de autoridade e castração existentes na instituição familiar:

> O mito desta sociedade, não só como mito, mas realmente, é que há uma autoridade paterna, ou materna – não importa tanto porque agora é a época do feminismo – não é uma questão de gênero, mas do ponto de vista de quem tem o poder. Muito cedo as crianças são conectadas a essa linha de pensamento, e os preparam para estarem nessa sociedade (e serem) funcionais ao sistema *(Silvia).*

Para Silvia, a Comunidad intenta desestruturar este padrão de dominação, através do estabelecimento de ações que visam atuar no nível simbólico, e construir modos de ação afirmativa informados por esta reflexão:

> Terá que matá-lo, terá que se colocar no lugar dele – simbolicamente é claro. Tem a ver com aceitar as regras da base da sociedade, ou, como estamos dizendo, construir outra lógica que não aceite essa concentração de poder e de autoridade, ou seja, em troca, a estrutura que estamos falando, do dialogar, do entender. E se há uma norma, esta norma tem uma lógica, e esta lógica foi decidida pelo grupo. Então há uma dependência, mas não uma dependência estrutural *(Silvia).*

Uma vez que a Comunidad Del Sur se auto-referencia como um grupo anarco-comunista, e que os anarquistas refutam a aplicação de teorias pré-concebidas para organizarem suas práticas, buscamos compreender mais especificamente como a Comunidad administra esta relação. Encontramos indícios de que esta relação não ocorre segundo um padrão determinado ou constante.

Notamos que em muitos momentos houve uma preocupação em encontrar formas de organização da vida cotidiana que pudessem ser coerentes com determinados princípios que desejavam experienciar, como ocorreu nos primeiros anos de formação da Comunidad:

> Como acertar isso como uma forma de compromisso pessoal, mas que fosse também um ato criativo? Um núcleo dessas pessoas que estudavam na Escola de Belas Artes, também sobre essa influência, concluiu que colocava-se a necessidade de se criar uma nova forma de vida. *(Ruben).*

Ou ainda, como coloca Silvia:

> [...] como se integra um princípio que é básico da organização social, que é a autogestão... que é como a sociedade mesma, os integrantes de uma sociedade, decidem, entram em acordo voluntariamente, responsavelmente, sobre as normas que querem ter. E mudá-las também. Então não há uma sociedade ideal... Há

> sociedades que podem ser autogestionadas por seus próprios membros. Então, definitivamente, o mais importante da organização é a consciência de que nós somos seres que instituímos *(Silvia).*

Houve, portanto, uma crítica à sociedade vigente, uma reflexão informada por referências teóricas e pela observação dos eventos históricos de então, e uma elaboração conjunta de estratégias capazes de romper com o autoritarismo colocado em questão. Nos anos seguintes, a própria experiência comunitária passou a alimentar sua crítica social e fornecer elementos para a reelaboração de suas estratégias, bem como a reavaliação crítica de suas próprias fontes teóricas, que não pode se restringir apenas à dimensão das práticas políticas formais, mas deve abarcar todos os aspectos da vida:

"A vida é a matéria mais plástica que temos, mais que as tintas, mais que as cores. E aí há um impulso realizador, e ao mesmo tempo a crítica de nossa vida". *(Ruben)*

Compreendemos, portanto que, embora não tenha constituído um modelo no sentido restrito, o comunismo libertário, ou mais especificamente o anarco-comunismo fornece uma importante chave interpretativa para a compreensão das primeiras formas de organização da Comunidad.

Esta dinâmica de construção integrada de princípios e ações fundamenta sua concepção de autogestão, uma vez que compreendem a ação direta como uma resistência multidimensional, dinâmica e multiforme: "Desta lógica decorre que os papéis de dominantes e dominados podem ser trocados, e sendo assim, os conflitos existentes na sociedade são considerados de forma dinâmica e multidimensional (ERRADONEA, 1985)".

Assim, compreendemos a Comunidad menos como um núcleo imune ao capitalismo, e mais como uma incubadora de ações e relações que, atuando através da crítica e da criação de uma cultura alternativa, intenta disseminar experiências capazes de inspirar novas formas de convívio.

Utilizando uma imagem de Guatari, entendemos que as possibilidades da Comunidad Del Sur enquanto agente de transformação social se relacionam muito mais com formas fragmentadas e descontínuas de pensamentos, representações e práticas que irão configurar novas formas de cultura, mas nunca seguindo exatamente as mesmas configurações da própria Comunidad, uma vez que estas configurações são mutáveis:

> O campo social não é constituído por objetos que lhe preexistem. O indivíduo tomado em sistemas bipolares do tipo homem/mulher, adulto/criança...já é resultado de uma redução edipianizante do desejo sobre a representação. A enunciação individuada do desejo já é uma condenação do desejo à castração. Totalmente outra é a idéia de um agenciamento coletivo da libido em partes do corpo, em grupos de indivíduos, em constelações de objetos de intensidades, em máquinas de toda espécie que fariam o desejo sair desta oscilação entre o triângulo edipiano e seu desmoronamento na pulsão de morte, para conectá-lo a multiplicidades cada vez mais abertas ao campo social (GUATARI, 1981, p. 31).

A Comunidad funcionaria, portanto como um núcleo de agenciamento coletivo de enunciações:

> "Na verdade não há ninguém para servir de suporte à enunciação de alguma coisa a respeito. Os enunciados continuarão a flutuar no vazio, indecisos, enquanto *agentes coletivos de enunciação* não forem capazes de explorar as coisas na realidade" (GUATARI, 1981, p. 18).

Neste sentido, quando aparece em seu discurso a intenção de representar uma "matriz social", entendemos que os integrantes da Comunidad se identificam como um grupo de afinidades, ou seja, que não é instruído ou mantido coeso por algum pensamento dogmático, mas mantido na livre associação de idéias, e que a idéia de matriz refere-se à criação de possibilidades de ação alternativa, que podem ser aprendidos, inventados e construídos, mas nunca aplicados exatamente da mesma forma em outro contexto. A variação constante no número de integrantes indica que suas estratégias de atuação revolucionária devem ser pensadas em termos de descontinuidades, de possibilidades, mas nunca em termos de ação e reação imediata, o que poderia significar uma limitação em sua capacidade de impacto social, uma vez que muitas de suas ações repercutem a longo prazo, como é o caso das ações voltadas para a educação.

Como anarquistas, o papel do indivíduo como sujeito da revolução social, é um aspecto fundamental para a Comunidad Del Sur, compreendendo que o indivíduo também significa uma construção, formado a partir de uma pluralidade de discursos, idéias e práticas.

Cornelius Castoriadis, um dos autores muito presentes no discurso dos integrantes da Comunidad, discute a formação do indivíduo tendo em vista a tensão entre a dominação e a autonomia. Para ele: (...) há uma fabricação social do indivíduo. Digo “fabricação” porque tudo sucede como se houvesse um modelo, um protótipo ao qual corresponde a educação da família, da escola, das tribos ou das cerimônias (CASTORIADIS, 1987, p. 19).

Em outras palavras, Castoriadis afirma que a dominação existe em termos das formas de relação estabelecida pela e na sociedade, uma vez que a sociedade, ela própria, é também instituída pelo conjunto de relações estabelecidos em diferentes contextos e configurações pelos indivíduos:

> A instituição social-histórica da “coisa” e de sua percepção é homóloga à instituição social-histórica do *indivíduo*, não somente na medida em que só há “coisa” e *tal* coisa para os indivíduos, mas também na medida em que o indivíduo como tal, é uma “coisa” cardial, necessariamente instituída *também* como tal por toda a sociedade (CASTORIADIS, 1982, p. 366).

Compreendendo indivíduo e sociedade não como algo dado, mas como formas instituídas e ao mesmo tempo instituintes, analisamos de que forma a Comunidad Del Sur constrói sua idéia de autogestão.

No artigo *Autogestão como meio e como fim*, assinado por Osvaldo Escribano, e publicado em janeiro de 1984 na Revista Comunidad, nos chamou a atenção o fato de Escribano relacionar de forma clara e bastante completa, a idéia de autogestão presente no pensamento anarquista, e sua articulação com as múltiplas dimensões da sociedade, do indivíduo e da vida cotidiana, no sentido de ser impossível definir previamente como praticar a autogestão, embora se possa partir de princípios e teorias a fim de definir estratégias, que podem ser adaptadas de formas diferentes de acordo com a concretude de cada situação:

> [...] os meios a utilizar devem ser totalmente coerentes com os fins fixados, ou seja, que quanto maior liberdade e participação houver nas organizações revolucionárias, maior será o grau de liberdade e participação possíveis na nova sociedade (ESCRIBANO, 1984, p. 30).

Castoriadis define as formas de participação em uma sociedade autônoma como uma correspondência entre os princípios da igualdade e da liberdade:

> A liberdade numa sociedade autônoma exprime-se por estas duas leis fundamentais: sem participação igualitária na tomada de decisões não haverá execução; sem participação igualitária no estabelecimento da lei, não haverá lei. Uma coletividade autônoma tem por divisa e por autodefinição: *nós somos aqueles cuja lei é dar a nós mesmos as nossas próprias leis* (CASTORIADIS, 1983, p 22).

Para a Comunidad, a condição de possibilidade para a prática da autogestão, além da aprendizagem da autonomia, é a organização da sociedade de modo que o homem não perca de vista seus canais de atuação direta. Neste sentido destacamos entre os artigos da Revista Comunidad apresentados sobre o tema, o artigo de Amadeo Bertolo, o qual afirma que a autogestão deve igualmente ser praticada "como meio e como fim", por ressaltar a importância de que a organização libertária seja uma organização pedagógica, que a pedagogia atravesse a todos e cada um de seus poros". (BERTOLO, 1986)

Para Silvia, não existe aprendizagem sem o estabelecimento de um diálogo, pois a autogestão e a autonomia somente podem ser aprendidas de forma autônoma e autogestionária, dependendo, portanto, do estabelecimento de relações não autoritárias. Silvia ressalta o fato de haver diferentes maneiras de se estabelecer o diálogo, que não ocorre unicamente por meio da fala:

> E isso de forma que, por exemplo, uma criança possa ver e entender. Não é o discurso, não é somente falar. O diálogo, não quer dizer necessariamente falar. Dialogar não é o mesmo que falar. Falar não é necessariamente estar dialogando. *(Silvia).*

Observando a forma como a Comunidad se identifica como experiência autogestionária, como indica o artigo da Revista Comunidad publicado em 1983,

compreendemos que a organização da vida cotidiana na Comunidad Del Sur intenta articular seus princípios e experiências, traduzidos em situações cotidianas:

> "A Comunidad Del Sur se caracteriza como autogestionária, pelo que a autogestão contém de educação, na prática de superação da divisão social do trabalho, da especialização, da gestão autoritária que cria e recria as castas burocráticas e continuadoras do sistema". (Editorial)

Silvia situa a experiência da Comunidad como um lugar social onde se busca proporcionar situações de aprendizagem da autonomia:

> Mas o que mais educa é viver em um mundo no qual você possa decidir (...) Você, como um ser humano participante da sociedade, pode apreciar todos esses elementos, ainda que o nível de compreensão que tenha, e o nível de participação possível vá mudando, de acordo com o lugar que esteja, entende? Um pouco, o que se quer conseguir no plano educativo, não está separado dos outros *(Silvia).*

Compreendemos que a Comunidad entende a prática da autogestão majoritariamente numa perspectiva pedagógica, ou seja, o indivíduo deve buscar individual e coletivamente construir seus espaços de autonomia, por meio de práticas autônomas, e nisto consiste a construção de uma cultura libertária alternativa ao autoritarismo vigente.

Cabe analisar, portanto, quais são os elementos pedagógicos presentes em sua concepção de autogestão.

5.3 Elementos pedagógicos na organização do trabalho

Analisando a forma como a Comunidad compreende a tensão dominação-autonomia, encontramos uma série derivações desta problemática, que se referem às possibilidades de ação cotidiana a fim de se estabelecer situações que privilegiem a aprendizagem prática da autogestão. Os documentos analisados apontam com grande freqüência para o trabalho como um eixo de convergência das ações pedagógicas cotidianas, que em sua visão, pode operar as

transformações desejadas no nível micro social, e pode se difundir como experiência do possível para o nível macro social.

Em diferentes momentos, o trabalho é abordado no discurso da Comunidad como uma esfera da vida cotidiana de grande potencial revolucionário, pois diz respeito diretamente desde a forma como a sociedade se organiza, até as condições materiais e psicológicas de realização do indivíduo:

> Praticamente não trabalhávamos nunca com a imprensa, digamos... capitalista. Mas sim com organizações sociais, sindicatos, movimento estudantil, a universidade, outros editoriais. Trabalho para nós mesmos, trabalho para o movimento e trabalho para a sociedade para a parte... não capitalista. Nunca fizemos trabalho... comercial *(Laura).*

Para Laura, a propriedade privada não faz sentido. O produto do trabalho é dividido entre todos, ainda que seja pouco, segundo as necessidades de cada um. Laura conta que as dificuldades do início não impediram que se praticasse uma nova forma de organização do trabalho, que vigora desde então na Comunidad:

> O dinheiro era propriedade comum. Tinha uma caixa e ali iam pondo. Depois começamos a dividir em diferentes caixas, como para poder administrar de outra maneira. Também, em princípio, não havia como sobrar para o dinheiro pessoal. Também não havia muito o que distribuir... Só havia comida uma vez por dia... *(Laura)*

Um primeiro elemento de ressignificação da concepção do trabalho pela Comunidad, e que possui um caráter essencialmente pedagógico, é o fato de atribuírem um significado mais amplo, ou seja, o reconhecimento de seu caráter pedagógico. Para os integrantes da Comunidad, o trabalho representa um campo de atividades humanas que compreendem a realização pessoal e coletiva, e não somente, um meio de se adquirir satisfação para as necessidades materiais ou garantir a sobrevivência:

"Sempre foi rotativo o trabalho na Comunidad, com o princípio de sempre trocar (de funções) e aprender diferentes aspectos da vida. Todos têm que aprender a produzir, a se

cuidar e cuidar dos outros, a administrar, e também cuidar para que tudo isso constitua um processo educativo". *(Laura)*

A mesma idéia é tema das Jornadas de Trabalho, atividades coletivas realizadas pela Comunidad:

> (...) buscamos formas concretas que promovam tanto a resistência como a criação. Assim, no início do ano, e tal como havíamos previsto, realizamos o que chamamos "Jornadas" e que quer ser uma instância básica de gestão direta, para as quais convirjam produtores, consumidores, educadores, e educandos, e na pluralidade de interesses, formem acordos sobre os níveis de consumo, inversões, esforços de trabalho, recursos e tempo para educação e recreação(...). Neste sentido, se procura informar também às crianças e que de alguma maneira expressem suas necessidades. (JORNADAS, 1968).

Anarquistas de diferentes correntes, desde Proudhon a Lewis Mumford, viam a autogestão como a principal alternativa contra a divisão capitalista do trabalho. Essa idéia aparece também nos escritos dos pensadores da geração crítica da segunda metade do século XX, e entre eles, Marcuse, que dedica especial atenção ao caráter opressor que o trabalho assume quando organizado segundo o modelo capitalista. Sua crítica se refere:

"...à supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos" (MARCUSE, 1967, p. 23).

Marcuse ressalta o potencial liberador do trabalho como base de uma cultura mais libertária:

"...o mundo do trabalho é a base potencial da nova liberdade para o homem. Liberdade econômica, política, intelectual perderam o sentido. Devem-se construir novas liberdades" (MARCUSE, 1967, p.25)

Neste sentido compreendemos que os integrantes da Comunidad ressignificaram a questão do trabalho por meio da ênfase dada à sua dimensão pedagógica.

O segundo elemento distintivo que encontramos na concepção de trabalho da Comunidad Del Sur consiste no seu emprego como categoria para a problematização da

sociedade como um todo, a partir da confrontação entre a propriedade privada e a propriedade coletiva da terra e dos meios de produção como aparece na fala de Pablo:

> Eu acredito que é uma transformação cultural, um desafio bastante difícil para a pessoa, que é sair do imaginário da propriedade privada, e passar ao da propriedade comum [...]. Mas nós mudamos isso, já há muitos anos, e proporcionamos essa aprendizagem aos nossos e aos outros, e isso culturalmente é muito importante *(Pablo).*

Assim, através de jogos, da divisão de roupas e brinquedos, as crianças da Comunidad aprendem a viver em meio a uma cultura que objetiva enfatizar o valor de uso dos objetos, valor este que somente tem sua razão de ser *na* relação.

> [...] estavam todos jogando, estavam todas as crianças brincando, montando o quebra-cabeças; então ela se cansou e recolheu tudo, porque ela "dela". A reação das crianças, das nossas, foi assim... Eles não estavam bravos nem nada, mas um deles, Bruno, se deu conta e perguntou: "o que se passa com ela? Esta menina tem algo estranho". E ela dizia: "não vou deixar, é meu". Uma luta. (e os nossos diziam) "Que estranho. Alguém chega e leva algo que estamos jogando todos". Então, é nesse sentido que... [as crianças entendem que] há coisas de uso pessoal, como uma roupa, ou se alguém ganhou de presente um jogo; mas [a propriedade] tem a ver com essa relação de uso *(Silvia).*

A questão do valor de uso leva Rubem a introduzir o conceito de "erotização" da existência, ou seja, o intuito de criar o maior número possível de situações de prazer, através do poder de escolha, e da transformação do cotidiano em um conjunto de atividades criativas e plenas de significado. Assim, os objetos adquirem um valor simbólico que não deve passar necessariamente pelo prazer de posse destituído de significado:

> É um pequeno intuito de erotizar a existência. As coisas não têm valor por si mesmas, como no capitalismo, que tem um valor de troca, sobretudo. "Se trocar certo vai lucrar muito, mas..." *(Ruben)*

Marcuse trata da redução da erotização à genitalidade, como um dos fatores que aprisiona o homem em uma existência plana, unidimensional:

> O ambiente no qual o indivíduo podia obter prazer, que ele considerava como agradável, quase como uma zona estendida de seu corpo, foi reduzida. Conseqüentemente o 'universo' da concentração de desejos libidinosos é do mesmo modo reduzido. O efeito é uma localização e concentração da libido, a redução da experiência erótica para a experiência e satisfações sexuais. A libido torna-se menos polimorfa (MARCUSE, 1967, p. 83).

Silvana afirma que o caráter simbólico presente em cada atividade cotidiana constitui um elemento pedagógico fundamental para se aprender a construir uma nova cultura. Identificamos o caráter simbólico das atividades como um terceiro elemento de ressignificação das relações de trabalho na Comunidad. Silvana ressalta o fato de que são relações mais facilmente compreensíveis no nível teórico, e que a experiência da Comunidad tem trazido sempre novos desafios e situações conflitivas. Assim, nas relações de trabalho ou afins, como a compreensão do mundo do consumo e da produção, as situações de conflito podem ser melhor identificadas. Silvana coloca a questão da seguinte forma:

> Parece-me que o importante é transmitir conceitualmente outra coisa às crianças. Que eles podem ter um brinquedo, podem ter um quebra-cabeça, que tem um significado, que foi um presente de alguém, e que o guarda em seu quarto, mas que depois, quando estão jogando, neste momento é de todos (...). Digo porque essas coisas são conceituais, mas na prática são conflitivas *(Silvana)*.

De acordo com os dados apresentados, a organização do trabalho e da produção segundo princípios ecológicos pretende enfatizar os elementos pedagógicos presentes nas relações de trabalho, e ao mesmo tempo, redimensionar estes elementos, através de sua articulação com níveis mais amplos da sociedade.

Assim, compreendemos que a organização da Comunidad fundamentada em princípios ecológicos, contribui para a ressignificação da categoria trabalho, que deixa de representar a dominação do homem sobre a natureza, através da compreensão das atividades cotidianas como frutos de decisões cujos resultados implicam nos múltiplos sistemas integrados. Numa perspectiva ecológica, o trabalho passa a ser visto como um campo de relações que exigem um elevado grau de responsabilidade social, e gestão coletiva, e permite a construção de uma noção de progresso que não corresponde unicamente aos valores da competitividade e crescimento predatório, mas que tem em conta as implicações de cada ação cotidiana, uma vez que interfere em todos os outros sistemas aos quais esta ação está direta ou indiretamente vinculada. Desta forma, compreendemos que a noção de progresso como uma evolução

harmônica, não linear e muitas vezes descontínua, pautada nas relações de cooperação e no uso de tecnologias não destrutivas, constitui um quarto elemento de ressignificação das relações de trabalho para a Comunidad.

Nesta perspectiva, a Comunidad elabora sua reflexão citando autores como Murray Bookchin e Manfred Max-Neef, criando uma visão do trabalho ecologicamente organizado como sendo uma alternativa possível de vivência autogestionária. Os dois autores tem em comum com os pensadores anarquistas a proposta de um princípio organizacional segundo o qual o trabalho e a tecnologia pudessem integrar a sociedade de maneira orgânica.

Os integrantes da Comunidad destacam os argumentos que representam afinidades com o pensamento anarquista clássico:

> A partir de um ponto de vista ecológico, a inversão da evolução orgânica é o resultado das terríveis contradições entre campo e cidade, Estado e comunidade, indústria e agricultura, produção em massa e artesanato, centralismo e regionalismo, burocracia e escala humana"(BOOKCHIN, 1971, p. 68).

Manfred Max-Neef usa a mesma expressão para definir seu conceito de organização econômica: "Uma sociedade sã deve fundamentar-se, como objetivo evidente, o desenvolvimento conjunto de todas as pessoas e de toda a pessoa" (MAX-NEEF, 2001, p. 83).

Rubem escreve o prólogo para a obra de Max-Neef, e elabora uma visão integrada da organização da sociedade, estendendo a mesma lógica do desenvolvimento integral do ser humano, onde cada aspecto se relaciona com aspectos de outras esferas. Segundo Ruben:

> Diferente da teoria econômica convencional, cujo nível científico é questionado, aqui estão presentes o marco ecológico, a estrutura institucional, a existência de grupos sociais e sua interconexão com o econômico e o político, assim como a tessitura cultural que da sentido desde um imaginário social radical, à totalidade sistêmica na qual se inscrevem as relações dos seres humanos e destes com a natureza e com a história. (PRIETO, 2001)

Max-Neef define os níveis de integração da seguinte forma:

> Tal desenvolvimento se concentra e se sustenta na satisfação das necessidades humanas fundamentais, na geração de níveis crescentes de autodependência, e na articulação orgânica dos seres humanos com a natureza e a tecnologia; dos processos globais com os comportamentos locais; do pessoal com o social; da

> planificação com a autonomia; da sociedade civil com o Estado (MAX-NEEF, 2001 p. 26).

Assim, tratando do cotidiano da Comunidad, seus integrantes assimilam e reelaboram esta idéia nos seguintes termos:

> Na vida cotidiana isso pode ser apenas na forma pela qual separamos o lixo orgânico e os restos de comida; vai para os porcos, e outro para a reciclagem com minhocas, e depois para a terra, e se pode ir aprendendo que as pessoas são parte de um sistema mais complexo. (...) quando alguém vai fazer algo, que possa interferir em uma longa rede de sistemas integrados *(César).*

E estendendo sua análise para a crítica das formas capitalistas de relações entre produção e consumo, César comenta: Então por isso, as crianças, estando aqui... é mais fácil se dar conta de que o leite vem de uma vaca, e não do supermercado, porque muitas crianças (...) vêem a vaca e o leite em separado*(César).*

Max-Neef discute, entre as potencialidades libertadoras do trabalho, a existência de uma dimensão qualitativa que coloca as questões como a produção e consumo não como simples elementos cuja função é a satisfação de necessidades essenciais, mas, sobretudo, como fatores de atuação criadora:

> [o trabalho] propicia criatividade, mobiliza energias sociais, preserva a identidade da comunidade, desprende solidariedade, utiliza a experiência organizacional e o saber popular para satisfazer necessidades individuais e coletivas. O trabalho tem, pois, uma dimensão qualitativa que não pode explicar-se por modelos instrumentais de análise nem por estimativas econométricas de funções de produção (MAX-NEEF, 2001, p. 103).

Consideramos que os quatro elementos pedagógicos presentes na concepção de trabalho da Comunidad Del Sur evidenciam um intuito de ressignificação das atividades cotidianas, além de estender seu conceito para além da noção convencional de emprego, colocando-o como um campo fundamental para o estabelecimento de práticas de resistência e criação cultural.

Tendo em vista esta concepção, devemos então analisar de que forma ela fundamenta o que a Comunidad entende por educação.

5.4 Concepção de educação da Comunidad Del Sur

A identificação dos elementos que caracterizam a ressignificação da categoria trabalho pela Comunidad foi realizada também através da leitura dos artigos que tratavam mais especificamente de sua concepção pedagógica, ou discutiam o conceito de educação, de modo que as questões mais especificas analisadas neste item não derivam dos elementos destacados anteriormente, mas emergiram na mesma análise, e foram dispostos e discutidos em um item específico, a fim de ressaltar aqueles que se referem diretamente aos nossos objetivos.

Neste sentido, destacamos o artigo da Revista Comunidad de 1985, que relaciona diretamente o caráter pedagógico presente nas relações de trabalho, consumo e da produção com os princípios a serem desenvolvidos pela educação:

> Mesmo antes de se ver obrigado a comprar e a vender, uma criança pode ter uma concepção reificada do próximo. (...) Assim, a tese que sustentaremos no presente artigo, é que um dos mecanismos mais poderosos e sutis da alienação se encontra na educação escolar... (BARREIRO, 1985, p. 25).

A autora esclarece de que modo a aprendizagem prática, no nível concreto, pode proporcionar a construção de um referencial pela própria criança e seu grupo, para a aprendizagem de conceitos considerados mais complexos e abstratos:

> Todos nós homens temos um paradigma para conectar-nos com o mundo, um esquema categorial existencial... um sistema de referências que nos permite organizar nossa percepção, interpretação e valoração do mundo.(...) Um dos efeitos do paradigma é que nos permite recortar áreas de interesse dentro da realidade (BARREIRO, 1985, p. 26).

Assim, as relações de trabalho e a forma como se decide sua organização servem como suporte ao aprendizado de relações mais amplas, sendo utilizado como uma categoria capaz de conectar a criança como sujeito na sociedade. A infância pode ser compreendida menos como uma fase preparatória para que o indivíduo se torne sujeito somente quando

adulto, mas sim como uma idade em que o sujeito tem características e níveis de compreensão e interesses específicos.

Para Ruben, a educação é responsável pela formação de um sistema de auto-referencia já na criança:

> [...] não se pode lutar sozinho contra a televisão e a cultura dominante. Você pode, voltando ao princípio, você pode se encarregar de formar a base de uma estrutura de personalidade diferente. É como fazer o alicerce, depois acima... hum! *(Ruben)*

Para Ruben essa base, ou essa matriz, formada a partir do estabelecimento de relações cooperativas, autogestionárias e criativas no cotidiano, não garante a reprodução da própria matriz em outros níveis. Pretende apenas que os princípios da autonomia e da autogestão sejam eleitos como os meios para se criar novas formas de sociabilidade e convívio.

> ...já com Zaia é muito mais difícil . Mas nossa esperança é saber que Zaia tem abaixo dela um alicerce que torna possível, PROVÁVEL, equivocando-se ou não...mas que ela tem uma auto-referência que incorporou muito cedo, e isso sim a Comunidad pode garantir. Não pode garantir o que depois livremente fará Zaia em suas relações sexuais. SUPOMOS que ela, com a experiência que tem, vá optar por um tipo de relação mais... (mais o quê?) mais cheia de conteúdo, menos superficial, buscando aspectos... Mais preocupada com a intimidade do que com a genitalidade... buscando prazer no prazer que tem com o outro e o outro consigo. Certamente cometerá uma quantidade de erros, porque não há liberdade sem erros. Depende da confiança que você tem no outro - às vezes me dá raiva (risos) *(Ruben).*

Desta forma compreendemos que os integrantes da Comunidad acreditam que seus valores possam ser transmitidos para as gerações que educam, mas que a forma de transmissão desses valores não deve se dar pela imposição. Assim, entendemos que para a Comunidad, o processo não deve corresponder exatamente ao que deveria ser seu produto final, ou seja, o objetivo da educação na Comunidad não é garantir a formação de indivíduos que adotem o anarquismo ou a ecologia como parâmetros no futuro. Ainda que a continuidade do anarquismo ou do ecologismo possa ser desejada, a única incorporação que a educação na Comunidad pode garantir é a aprendizagem de práticas e relações que tenham por base uma cultura solitária, não competitiva, não predatória. Entendemos que para tanto, esta aprendizagem deve se dar através do caráter simbólico presente nas relações cotidianas.

> É importante assinalar que o caráter integral não somente se refere aos conteúdos, mas é indissociável de como se realiza a aprendizagem. Na medida em que o projeto educativo é inseparável do projeto de transformação social, e em função do caráter dinâmico deste último, a concepção libertária da revolução leva implícitas certas características que se traduzem na aprendizagem. (MORCELLÁN, 1979, p. 28).

Nesta mesma perspectiva, a Comunidad sintetiza e enumera neste artigo os principais elementos responsáveis pelo seu distanciamento da realidade que o cerca:

a) verbalismo: ocultamento da realidade por uma envoltura simbólica;

Compreendemos a partir da análise do discurso da Comunidad que a envoltura simbólica citada neste artigo se refere a uma representação dada do mundo, a partir de uma ponto de vista unilateral, e segundo a qual a criança ainda não está inserida como sujeito, mas está sendo instruída para que possa fazer parte dela.

b) congelamento do real (mitificação do passado, crença de que o presente é imutável);

Contribui para a construção de uma imagem da sociedade e suas normas vigentes como algo dado, natural, excluindo a possibilidade de protagonismo individual.

c) formalismo, adaptação a estruturas (valorização da forma sobre o conteúdo, da forma final sobre o processo);

Reduz a educação a um conjunto restrito de possibilidades, bem como condiciona a criança à prática de atividades que muitas vezes não possuem qualquer significado para ela.

d) detalhismo, compartimentação, idéia de conhecimento como prática cumulativa; escamoteamento da noção de sistema;

Impede a formação de um pensamento crítico, condicionando a criança ao comportamento de submissão e dependência, uma vez que a questão se coloca em termos da relação saber-poder.

e) crime de lesa-curiosidade (vedação ao questionamento, direcionamento e restrição das perguntas e respostas ao alvo esperado, inibição da criatividade em nome da adaptação aos padrões pré-estabelecidos);

Fomenta o desinteresse e a obediência em detrimento da participação.

f) mercantilismo e competição: vias para uma percepção reificada.

Transforma o processo educativo em um período de treinamento necessário para que o indivíduo adquira as características necessárias para se tornar “força de trabalho”.

A crítica realizada através dos elementos apontados acima permite compreender que para a Comunidad Del Sur, a noção de ciência se encontra intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da criatividade e da cooperação, indicando uma concepção de progresso como desenvolvimento não linear, evolução que contém descontinuidades, processos de conservação e aperfeiçoamento.

Para a Comunidad, estes elementos podem estar presentes em momentos insuspeitos da vida cotidiana, como na tentativa do pequeno Mateo de retirar o gravador que usávamos durante a entrevista. Mateo não pôde retirar o gravador, no entanto, conseguiu satisfazer sua curiosidade de observar o objeto por um minuto em suas mãos, e teve a chance de compreender que naquele momento, que o objeto era de uso coletivo e deviam ser observadas certas prioridades.

Percebemos que há muitas formas de se negar uma satisfação à criança, e que as relações estabelecidas numa comunidade anarquista não se furtam à necessidade de estabelecimento de limites. A questão é: estabelecer limites não significa o mesmo que impor limites.

O risco que se corre ao preferir estabelecer de forma relacional ao invés de impor é infinitamente maior. Não observamos nenhuma investigação sobre o que Mateo estava

pensando após devolver o gravador. A Comunidad enfatiza que somente podemos supor que este tipo de relação possa ser mais saudável do ponto de vista psicológico. Silvia comenta:

> Então, como acontece muito aqui, o que é mais importante: que uma criança esteja limpa ou que aprenda a manejar suas próprias normas? Não preciso responder... O conflito tem que ser: como aumentar a autonomia; e não como conseguir que uma criança esteja limpa e arrumada *(Silvia).*

Compreendemos que para a Comunidad, a resolução de conflitos é impossível, já que o conflito constitui também elemento de aprendizagem. É como a Comunidad compreende a concepção de Castoriadis: "A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito". (CASTORIADIS 1982 p. 126)

A mãe de Mateo, Silvana, explica que a Comunidad não pretende que uma criança cresça sozinha, mas que trabalham no sentido de eliminar a dependência estrutural, de forma que permaneçam apenas situações de dependência circunstancial: "Existe uma dependência funcional dos adultos, mas que não se transforme em um hábito, em uma dependência psicológica, emocional, com os adultos" *(Silvana).*

Para a Comunidad, a educação consiste, portanto, menos em transmitir à criança um conjunto de normas, valores e visões do mundo a serem seguidas, e mais na tentativa de se aprender em cada gesto cotidiano a cooperar e a ser autônomo.

Ruben comenta o fato de que a criança continua dependendo do adulto em muitas circunstâncias: "[...] a criança necessita de um adulto que lhe ensine algo, e lhe ajude a comportar-se, mas [a diferença é que] não poderia ser somente na escola *(Ruben).*

Compreendemos que os limites colocados à total liberdade da criança se referem à necessidade de instruí-la para a vida em sociedade. A Comunidad pretende estabelecer esta relação de forma diferente daquela que é dada na escola. Ruben prossegue: [...] depende de

cotejar o que pensa seu pai, a professora ou os amigos, [depende de] um conselho, mas não de uma imposição. (...) depende da relação prévia que se tem. Quase todas as relações requerem cuidado *(Ruben).*

Em outro momento, Silvana admite que esta necessidade de estabelecer limites se relaciona os níveis de compreensão que cada criança, cada fase de desenvolvimento ou cada idade podem suportar. Em última instância, quem deve compreender esses níveis e a quem cabe decidir são os adultos.

> (...) no café da manhã se falou de televisão, em uma conversa informal: "do que é que você gosta? Do que não?" Porque não são proibidos de assistirem. Às vezes, deve-se tratar de tomar uma certa distância e tentar entender os comportamentos; quando se observa não se está fazendo, se está observando. É preciso observar, entender, mas tomar cuidado de acompanhá-los também, pois precisam de quem os ajude a aprender. Quando me sento com eles, em qualquer tipo de atividade cotidiana, em tarefas ou jogos, cuido para que não recebam coisas que não podem elaborar sozinhos, coisas que não podem entender, que não têm elementos para elaborar. Em geral, tratamos o máximo possível de acompanhá-los *(Silvana).*

Assim, entendemos que o conceito de educação da Comunidad requer a aprendizagem do manejo de poderes, da administração de conflitos e tensões, e que seu discurso se aproxima muito mais da concepção de educação anarquista, que pretende eliminar o autoritarismo, mas não as relações de poder e autoridade nas relações, do que das teorias de educação não diretivas segundo as quais a criança se educaria somente com a ajuda de mediadores, sem a menção de existência de limites ou discussão de opiniões outras que não da própria criança.

Nas palavras de Ruben:

> O anarquismo não pode garantir que uma criança não se machuque, que seja sempre boazinha, que não haja desencontros amorosos, ou que um não bata na cabeça de outro porque se sente enganado. O problema é que é inaceitável que alguém tenha que dar as respostas aos problemas que estão por vir, sem reflexão, sem diálogo. (...) para o anarquismo, não é que não exista, nunca, a autoridade. A autoridade está no jogo social sempre derivando, não institucionalizada. (...) A sociedade anarquista não é uma sociedade que pretenda eliminar o conflito, mas que pretende MANIPULAR o conflito *(Ruben).*

No editorial da Revista Comunidad publicada em 1986, esta idéia se traduz na visão da educação como um processo contínuo, onde o que importa é muito mais o próprio processo do que seus resultados:

> Não se educa para a liberdade. Se educa. Por isso, a tarefa dos militantes, que se reconhecem no método autogestionário, não é a de educar para a autogestão, mas estimular a criação e a multiplicação de "situações" de autoeducação, quer dizer, de formas de ação direta e democracia direta, segundo um léxico que é próprio da tradição libertária, nas quais se pratique desde agora a autogestão (BERTOLO, 1986, p. 3)

Quando Ruben discute qual o papel da escola no processo educacional, percebemos que a escola representa em seu discurso, um, entre os múltiplos lugares e situações de educação que podem ser estabelecidos na sociedade. O problema da educação não se resume à existência das escolas, o que seria facilmente resolvido com a abolição da instituição escolar. A questão é que a escola, enquanto instituição, reproduz padrões culturais que não necessariamente estão voltados para o pleno desenvolvimento da pessoa. Para Ruben:

> A escola não educa, a escola instrui. (...) o conceito básico que pode criar uma nova cultura, uma nova sociedade, é o que chamamos de uma nova matriz social. *(Ruben).*

Tendo em vista os argumentos discutidos anteriormente, entendemos por matriz social o conjunto de relações que se estabelecem a partir de um lugar ou sujeito social, e que pode ser identificado como um quadro referencial de idéias, experiências, conceitos para outros sujeitos. Ruben comenta a especificidade da vida comunitária para o desenvolvimento das crianças:

> Uma criança, que está aos domingos neste refeitório cantando, não é o mesmo que estar em sua casa com seu papai e sua mamãe. Há uma mudança qualitativa fundamental (...) quando fazemos uma comunidade, criamos uma matriz social, que é como uma placenta; alimenta a um ser, a mim também, a crianças e pais, todos misturados, mas, sobretudo as crianças, que são alimentadas da mesma maneira por todos. Quem educa é o mundo, e a escola te instrui para esse mundo. Quando eu era pequeno, aqui era o Ministério da Instrução Pública; agora se chama Ministério da Educação. Eu creio que há uma inapropriação: "Da Educação". O Ministério não educa nada! Assegura que a educação básica se tecnifique: se criam instrumentos adequados para a propriedade privada, para o egoísmo, para as hierarquias, tudo isso. Isso sim. Te dão na escola. Mas a educação, a tua e a minha nós recebemos aí, ao mamar, ao começar a caminhar, numa reciprocidade com os adultos mais próximos *(Ruben).*

Assim como Silvia colocou anteriormente, o "neurotizado mundo escolar" tem sua razão de ser de acordo com os interesses que nele prevalecem, e que estão, na visão da Comunidad, a serviço de interesses outros que não o desenvolvimento saudável da pessoa. Ruben delimita assim a principal diferença entre a instrução que suas crianças recebem nas escolas oficiais, e a educação que a Comunidad pretende:

> Os consultórios dos psicanalistas e dos psicólogos que recebem toneladas de pessoas que ficam arrebentadas por estes processos, e que não se ajustam, e provavelmente não estão bem ajustados ao capitalismo também(...). mas o pré-escolar é com a Comunidad. Há uma idéia que, na idade pré-escolar, temos que "roubar" os filhos da burguesia, que venham os pequeninos do bairro; e na escola, que vão nossos filhos à escola, e aprendam o que é o autoritarismo... *(Silvia)*

Novamente a Comunidad parte dos mesmos princípios que norteiam sua organização econômica, política, produtiva, cotidiana, para tratar da educação. Para Max-Neef, é necessário uma reivindicação da presença do subjetivo em todas as esferas da existência, a partir das ações cotidianas, uma vez que assumir o discurso do caráter social da subjetividade implica uma postura mais ética, o que inibiria certos interesses particularistas (MAX-NEEF, 2001 p. 49).

Neste sentido, as crianças da Comunidad devem freqüentar as escolas, porque seus integrantes não têm condições de arcar sozinhos com os recursos necessários à sua instrução. Da mesma forma, as crianças aprendem que nem tudo o que precisam para sobreviver pode ser produzido de forma solidária dentro da Comunidad, ou nem todos os seus procedimentos são totalmente pautados pela ecologia, pois do contrário teriam de viver em outro planeta, já que tudo na sociedade é visto como um conjunto de sistemas integrados. A questão é aprender a gerenciar sua vida na relação com outros, e não no isolamento, pois a Comunidad partilha da concepção bakuninista de que a liberdade é uma construção eminentemente social. Pablo comenta:

> É uma experiência necessária. Tratamos de que fiquem o menor tempo possível na escola e que façam outras coisas também. Não mostramos isso como uma opção, mas em nossas condições atuais, têm que aprender a relacionar-se com isso, e se

> quiserem, interferirem nessa realidade. Temos que dar todos os elementos para serem livres *(Pablo).*

E Ruben se apóia na experiência de outras comunidades para afirmar:

> Não podemos fazer das crianças o que queremos nós; temos que deixá-los serem livres. A educação é um processo; é melhor que a criança tenha essas contradições e essas lutas quando tem essa idade do que quando está na adolescência *(Ruben).*

César concorda que a escola pode abrigar outras relações que não somente as de hierarquia e autoritarismo: "Se poder ir à escola e criar outras situações que podem gerar nas crianças daqui e nas outras, outro pensamento também".

Silvana salienta que não se trata de uma adaptação, ou da aceitação de uma mudança parcial, ou seja, de uma concepção reformista. Trata-se de criar formas de lidar com esta realidade, buscando transcendê-la, ou mesmo compensar nas atitudes cotidianas, a escassez de aprendizagem autogestionária e solidária que ocorre nas escolas. Para ela:

> [...] não podemos escolher, "vamos à escola como uma opção". Neste momento é uma condição, então temos que lidar com isso da melhor maneira e pensar como faremos um trabalho para compensar isto. (...) Queremos que o processo educativo seja autogestionado pelas crianças, por isso os pequenos estão em um quarto juntos, onde aprendem a conviver, a compartilhar, a resolver seus conflitos, a colocar as dificuldades que têm, por exemplo, os escolares tomam café juntos e aí tratam, no nível que podem falar com eles, de encarar que um brigou com não sei quem, que outro... enfim, a compartilhar, a repartir o chocolate; aprendem a se autogestionar entre eles, mas com a orientação e a proximidade, e o apoio afetivo dos adultos. (...) Têm que compartilhar, então que aprendam a compartilhar compartilhando, porque não se pode obrigar alguém a partilhar *(Silvana).*

E neste sentido, Silvia salienta que as novas relações não são aprendidas copiando a forma como alguém trabalha, ou o que serve para ser aprendido e o que não. Mas deve se decidir tudo coletivamente, e este sim é o grande elemento que aprendem através do trabalho, e tentam praticar na escola e nas relações:

> [...] nós, seres humanos não somos capazes de viver sós. Portanto, temos que assumir uma organização social, de qualquer forma. Por isso, o que estamos falando, da educação, tem a ver com a economia, porque a importância seria que a própria sociedade pudesse escolher suas normas, e que as normas possam ser mudadas, quando essas normas não se adequam às necessidades e às demandas desta sociedade. (...) E fazer isto apenas em um setor, como por exemplo, apenas na educação, não é em tudo. Podemos transformar, porque já não existem os monarcas absolutos que se impõem sobre tudo *(Silvia).*

Para Max-Neef, não deve existir uma relativização da problemática institucional.

> Não é objetivo do presente documento desenvolver uma proposta em torno do modelo do Estado adequado à promoção de um Desenvolvimento à Escala Humana. Nossa ênfase recai sobre as exigências para e desde a própria sociedade civil. Isto *não implica em absoluto* a minimização da problemática do Estado , senão a vontade de complementar propostas políticas para o Estado com a perspectiva dos atores sociais, a participação social das comunidades (...) uma "democracia do cotidiano" não obedece à despreocupação pela "democracia política", senão a convicção de que somente resgatando a dimensão "molecular" do social (micro-organizações, espaços locais, relações à escala humana) faz sentido pensar as vias possíveis de uma ordem política sustentada em uma *cultura* democrática. (MAX-NEEF, 2001, p. 29)

Assim, compreendemos que a concepção de educação da Comunidad Del Sur avança no mesmo sentido da concepção anarquista de educação integral vinculada ao pensamento crítico contemporâneo, como afirma Silvio Gallo:

> "Psicologicamente, a educação libertária, ao invés de optar pela segurança do ajustamento da personalidade dos indivíduos ao molde social, opta pelo risco de desenvolver o não-ajustamento, a possibilidade do novo, do diferente, do criativo. Essa prática psicológica tem uma conseqüência política: ao praticar a segurança do ajustamento, opta-se por uma realidade de manutenção e perpetuação da realidade social; já com a postura do risco do desajustamento, a opção é claramente por um processo de transformação de uma sociedade opressora pela construção de uma sociedade libertária" (GALLO, 1997, p. 45).

A concepção educacional da Comunidad Del Sur perfaz uma teoria voltada para a criação de uma cultura cooperativa e solidária, e para o desenvolvimento integral do ser humano, a fim de possibilitar a prática da autonomia e autogestão, onde ocupam papel essencial o risco, as incertezas, os conflitos, e desencontros provenientes dessa experiência comunitária de ideologia contestatória à cultura capitalista vigente.

6 CONCLUSÕES

"Foi buscando o impossível
que o homem sempre realizou o possível.
Aqueles que sabiamente se limitaram ao que parecia possível
nunca avançaram um único passo"
Mikhail Bakunin

A Comunidad Del Sur procurou demonstrar, em suas falas e na organização da vida cotidiana, que não deseja manter-se como uma ilha de socialismo libertário, isolada em meio à sociedade capitalista. Sua intenção de funcionar como uma matriz social, impôs a exigência de uma permanente abertura, efetivada tanto na interação com o meio onde residem – desde sua fundação, quando realizavam atividades conjuntas com os moradores do bairro – até a atualidade, através do trabalho cooperativo com outras granjas, do projeto de ecologia social, que engloba visitas, cursos de capacitação e fóruns de discussão. Em qualquer época do ano, chama a atenção a quantidade de visitantes, tanto vizinhos do bairro que visitam moradores, crianças da vizinhança que vão brincar na chácara, como pesquisadores de muitos países.

Esta abertura propiciou a formação de uma ampla e heterogênea rede de contatos, que levam adiante a solidariedade como um princípio, e evidenciando o poder da comunicação e da transformação micro política, no intuito de alcançar dimensões sociais mais abrangentes.

A questão da educação e da pedagogia anarquista está imersa em uma problemática mais ampla, que diz respeito à criação cultural, que será elemento plástico para a sociedade emergente.

Destaca-se a intenção de integrar todas as dimensões do fazer e do ser humano, o que resulta em um aporte teórico-metodológico integrado e antifragmentário. Sendo assim, a Comunidad busca conviver com o imperativo da reflexão constante, incorporando sempre

novas demandas e reorganizando-se segundo o contexto do qual é parte. Assim, a escola deixa de ser o lugar privilegiado de educação e formação de caráter.

Por conseqüência, a pedagogia libertária não consiste em um conjunto de técnicas estabelecidas e aplicáveis, mas em atitudes radicais, que requerem a internalização de princípios comuns, capazes de orientar a tomada de decisão e a ação, adaptando-se em diferentes contextos e situações.

Nisto consiste a máxima "aprender aprendendo", que os integrantes da Comunidad costumam empregar para descrever seus métodos.

As implicações políticas resultantes da adoção desta máxima são evidentes, já que retiram da situação de aprendizagem o caráter passivo, que é reproduzido pelo individuo quando adulto, em suas relações e responsabilidades sociais. A participação em todos os níveis – concepção, execução, deliberação, avaliação, etc. – é a marca da aprendizagem para os anarquistas, que defendem a participação política imediata (sem a mediação do Estado).

A reorganização do trabalho constitui um importante elo de ligação entre as ações cotidianas (nível micro) e as estruturas sociais mais amplas (nível macro).

Menos que criar um método de ensino centrado na criança, a Comunidad, em conformidade com o referencial teórico anarquista clássico e contemporâneo, busca proporcionar situações que favoreçam a aprendizagem da autogestão, nunca perdendo de vista a prática da solidariedade. A pedagogia anarquista se configura em uma teoria que têm por característica a abertura a constantes e necessárias reformulações, o que em nada se assemelha a algo infundado, mal acabado, sem projeto, improvisado. O papel da reflexão teórica, através da leitura, articulação, e crítica de autores de diferentes correntes de pensamento, anarquistas ou não, permite a elaboração de um quadro referencial para a formulação dos princípios que devem fundamentar suas práticas.

O projeto prevê o improviso como uma capacidade a mais, a ser usada quando necessário, e fundamentada por um sólido referencial capaz de instrumentalizar a ação. Para a Comunidad Del Sur, o risco é considerado experiência frutífera e parte do processo de subjetivação construído coletivamente.

Entende-se, portanto, a pedagogia anarquista como o esforço de estabelecimento de ambientes e situações que proporcionem a aprendizagem da autogestão, de forma autônoma, integral e permanente, através da ressignificação das relações de trabalho, e, por conseguinte de esferas afins, como a da produção e do consumo. Os elementos pedagógicos presentes nas formas de organização destas relações objetivam atuar em um nível simbólico, criando uma cultura fundamentada em valores de uso e propriedade coletiva.

Por consistir em um processo continuado, adultos e crianças participam da pedagogia anarquista, independentemente de idade, profissão, classe social, grau de instrução ou qualquer outra categoria.

A vida em comunidade e a educação integral não pretendem homogeneizar os indivíduos, mas valorizar a personalidade e articular os conflitos num sentido produtivo. O erro é húmus produtor que permite sempre avançar. Dentro de cada um existe uma multiplicidade *contraditória*, e a educação na Comunidad demonstra não querer apagar essa marca, mas sim gerir os conflitos da forma mais autônoma possível.

Um dos possíveis impactos desta prática poderia ser o fato de que a Comunidad tem de conviver com um número instável de integrantes, e por conseguinte, assumir o risco de minimizar seu potencial de atuação como matriz cultural, já que as pessoas formadas ali irão depois fazer suas próprias escolhas.

Embora o discurso da Comunidad Del Sur tenha comunicado em diferentes momentos a idéia da impossibilidade de uma educação não ideológica ou neutra, seus integrantes procuram assumir uma postura não dogmática, muitas vezes decorrente até mesmo das

limitações impostas por condições materiais precárias, que restringiriam determinadas possibilidades de escolha ou tomadas de decisão.

Desta forma, a própria liberdade que se busca estabelecer no processo de formação pode constituir um limite para a experiência concreta de trabalho realizada pela EcoComunidad, na medida em que a diminuição no número de integrantes reduziria a Comunidad Del Sur a um núcleo familiar, comprometendo a manutenção das atividades desenvolvidas na chácara.

Compreendemos que o discurso da Comunidad Del Sur induz à sua categorização como um estudo de caso pertinente, tanto sob o aspecto de uma proposta educacional alternativa, bem como estratégia de resistência cultural, uma vez que figura como um grupo representativo do anarquismo contemporâneo.

Em conclusão, esperamos que este estudo sirva de estímulo para possíveis estudos futuros, que tenham por objetivo a investigação das práticas pedagógicas libertárias.

7 REFERÊNCIAS

ARVON, H. **El anarquismo en el siglo XX**. Madrid: Taurus, 1981.

ARVON, H. **O anarquismo no século XX**. Madrid: Taurus, 1979.

AVRICH, P. **Anarchists portraits**. Princeton: Pinceton University Press, 1988.

________. **Anarchist Voices:** An Oral History of Anarchism in America. Princeton: Princeton University Press, 1996.

BAKUNIN, M. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

______. A Igreja e o Estado. In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Tradução George Woodcock. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

______. A Educação Integral. In: MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

______. **Federalismo, Socialismo e Antiteologismo**. São Paulo: Cortez, 1988. Tradução Plínio Coelho.

______. Obras Completas. Madrid: Júcar, 1977. Tradução Diego A.Santillán.

BARREIRO, T. A Educação e os Mecanismos Ocultos da Alienação In: **Comunidad** nº 50, setembro de 1985.

BASIACO, S. P. A Reforma da Escola Nacional de Belas Artes de Montevidéu 1959-1971. **Libertárias**, São Paulo, nº 5, p. XX, dezembro de 1999

BERKMAN, A. **El ABC del comunismo libertário**. Madri: Jucar, 1981.

BERTOLO, A. A Gramínea Subversiva In: **Comunidad** nº 55, setembro/outubro de 1986.

BOOKCHIN, M. Nós, os verdes; nós os aarquistas In: **Comunidad** nº 72/73, janeiro/fevereiro de 1990.

CAETANO, G. **Historia de la vida privada en Uruguay**. Montevidéu: Taurus, 1996-98.

CAETANO, G.; RILLA, J. **História contemporânea del Uruguay**: de la colônia al Mercosur. Montevidéu: Fin de Siglo, 1988.

CASANOVA, P. G. (Org.). **América Latina***:* história de meio século. Brasília: Unb, 1988.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_______________. **As Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

________________. Avançar Transformando. **Comunidad,** Montevideo: nº. 34, p. XXX fevereiro/março, 1987.

________________. **Socialismo ou Barbárie O conteúdo do socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983

CHOMSKY, N. **Notas Sobre o anarquismo**. São Paulo: Imaginário-Sedição, 2004.

CUBERO, J. Educação Independente da Escola. In: SIEBERT, R. S. de Sá et al. **Educação libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

DIAZ, C. Experiências da pedagogia libertária: limites e possibilidades. In: SIEBERT, R. S. de Sá et al. **Educação libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

EQUIPO 23. **De los 60 a los 90 de generaciones**. 2. ed., Montevidéu: Nordan-Comunidad, 1995.

ERRADONEA, A. O Conceito de Dominação: para uma teoria das classes sociais In: **Comunidad nº 48/49, julho/agosto, 1985.**

ESCRIBANO, O. Autogestão como meio e como fim. In: **Comunidad** nº 40, Montevidéo, janeiro de 1984.

FAURE, S. Anarquia – Anarquista. In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Tradução George Woodcock. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.

FERRER Y GUARDIA, F. **La escuela moderna**. 3. ed. Barcelona: Tusquets, 1978.

FREITAS, I. **A utopia compartida e o compartir como utopia**: a educação ambiental no contexto de uma experiência ecológica integral a Eco-Comunidad del Sul. 2003. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2003.

GALLO, S. D. **Autoridade e a construção da liberdade**: o paradigma anarquista em educação. 1993. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

______. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995a.

______. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Editora Unimep, 1995b.

______. Educação Libertária: da segurança ao risco. **Libertárias**, São Paulo, nº. 1, outubro/novembro, 1997.

GOODMAN, P. People and Personnel In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Tradução George Woodcock. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

GOODWAY, D. **For anarchism**: history, theory and practice. London: Guernsey Press, 1990.

GODWIN, W. Sobre o Castigo In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Tradução George Woodcock. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

GUARDIA, Francisco Ferrer i. "La Escuela Moderna". Espanha: Zero Zyx, 1978

GUATARI, F. **A revolução molecular***:* pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

__________.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUÉRIN, D. **Anarquismo**: da doutrina à ação. Rio de Janeiro: Germinal, 1968.
GUILLERM, A., BOURDET, Y. Autogestão: uma mudança radical. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HERRERA, Marta Cecília. **Educacion y cultura política**: uma mirada multidisciplinaria. Bogotá: Plaza & Janés, 2001.

HOROWITZ, I. L. Los anarquistas 2: la práctica. 2. ed. Madrid: Alianza, 1979.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

JOLL, J.; APTER, D. **Anarchism Today.** Garden City: Doubleday & Company, 1971.

JOMINI, R. **Uma educação para a solidariedade**. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, N.B., KASICK, C. N., A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Achiamé, 2000.

KROPOTKIN, P. **Folletos revolucionários I:** anarquismo, su filosofía y su ideal. Barcelona: Tusquets, 1977.

______. **Campos, fábricas y talleres**. Madrid: Júcar, 1978.

______ Lei e Autoridade In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**: 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

______. Trabalho Cerebral e Braçal. In: MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LANDAUER, G. **Incitación al socialismo**. Tradução Diego Abad de Santillán. Buenos Aires: Americalee, 1931.

______. **La revolución**. Buenos Aires: Proyección, 1960.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

LUNA, S. Falso Conflito Entre Tendências Metodológicas. In: **FAZENDA, IVANI**. (org) Metodologia da Pesquisa Educacional
São Paulo, Cortez, 1997.

MARCUSE, H. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MARCUSE, H. A **Ideologia da Sociedade Industrial**: Homem Unidimensional, Rio de Janeiro: Zahar 1967.

MARKARIAN, V. C. **Al ritmo Del reloj**: adolescentes uruguayos de los años 50. In: GERARDO (org) Historias de la vida privada em Uruguay. Tomo 3 : individuo y soledades. Montevideo, Santillana, 1998.

MARRONE, M. Atenção às crianças em comum In: **Comunidad**, Montevideo, nº 71, julho/agosto, 1989.

MARSHALL, P. **Demanding the imposible**: a history of anarchism. London: Fontana Press, 1993.

MELLA, R. O problema do ensino. In: MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
______. O que se entende por racionalismo? In: MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

______. Questões de ensino. In: MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MORCELLÁN, P. Teoria e Prática Libertárias de Educação In **Comunidad** nº 55, setembro/outubro de 1986.

MORIYÓN, F. G. (Org.). **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MUMFORD, L. **La cultura de las ciudades**. Buenos Aires: Emece, 1957.

NETTLAU, M. **Socilaismo autoritario y socialismo libertário**. Paris: Saint Girons, [19-].

O'NEILL, F. **Anarquistas de Acción em Montevideo 1927-1937**. Montevideo: Recortes, 1993.

PEY, Maria Oly [et.al.] (2000). Pedagogia Libertária: Experiências Hoje. São Paulo: Editora Imaginário.

PRIETO, R. **Por la tierra y por libertad**. Montevidéu: Nordan-Comunidad, 1986.

_________. Pautas para um caminho sem teto In: **Comunidad** nº 34, fevereiro/março de 1983.

PROUDHON, P.J. **A propriedade é um roubo.** Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.

_____________. Confissões de um Revolucionário. In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

QUEIROZ, C. S. **A educação com estética da existência**: uma crítica anarquista ao construtivismo. 2002. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

RAGO, M. Viver-artista: a experiência libertária da Comunidad del Sur. **Libertárias**, São Paulo, nº 4, dezembro, 1998.

RAMA, A. **La generación crítica (1939-1969).** Montevidéu: Arca, 1972.

READ, H. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982. Tradução Ana Maria Rabaça e Felipe Teixeira.

ROBIN, P. A Educação Integral. In: MORIYÓN, F. G. **Educação libertária**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1968.

SCHMID, J.R. **Compagno Maestro**: esperienze di pedagogia libertária. Firenze: Guaraldi Editore, 1972.

______. **El maestro-compañero y la pedagogia libertária**. Barcelona: Fontanella, 1973.

SKIDMORE, T. **História Contemporânea de la America Latina**. Barcelona: Editorial Crítica, 1999.

___________. **O Falso Princípio de nossa Educação.** São Paulo: Imaginário, 2001. Tradução Plínio Coelho.

___________. O Ego e Ele Próprio In: WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, V 1.

TOLEDO, E. T. Em torno do jornal O Amigo do Povo: os grupos de afinidade e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século. Cadernos AEL – Arquivo Edgard Leuenroth. Campinas, v. 8/9, p. 89-113, 1998.

TOMASSI, T. **Breviário del pensamiento educativo libertário**. Cali: Outra Vuelta de Tuerca, 1988.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO/OREALC. **Educacion en la transicion a la democracia***:* casos de Argentina, Brasil y Uruguay. Santiago: UNESCO/OREALC, 1989.

VESCOVI, R. Comunidad Del Sur, 40 años de vida. In: JORDÁN, P. **Las raices de la memoria**. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicaciones, 1996.

VILLANOVA, S. O Desafio Ecológico In: **Comunidad** nº 74, março de 1990.
WALTER, N. **Anarquismo hoy**. Buenos Aires: Projección, 1971.

VIÑAR M. ; GIL D. **A ditadura:** uma inrusão na intimidade. In: GERARDO (org) Historias de la vida privada em Uruguay. Tomo 3 : individuo y soledades. Montevideo, Santillana, 1998.

WOODCOCK, G. **O anarquismo:** uma história de idéias e movimentos libertários. Porto Alegre: L&PM, 1984.

_________. **Os grandes escritos anarquistas**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981.

8 **ANEXOS**

8.1 ANEXO A - Considerações éticas

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Paula Manaf, aluna do curso de pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - USP Ribeirão Preto, estou realizando um estudo sobre a educação anarquista na Comunidad Del Sur, situada em Montevidéu- Uruguai, sob a orientação do Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto. O objetivo deste estudo é analisar as concepções educativas da Comunidad del Sur, através de suas práticas discursivas presentes em publicações e entrevistas, identificando os mecanismos que utilizam para a criação de uma cultura não autoritária.

Para tanto, serão utilizados como dados complementares entrevistas realizadas em 1998, além de relatórios de campo. Tendo ciência das seguintes condições:

1. O(a) senhor(a) disponibilizará o conteúdo das entrevistas gravadas em fitas cassete, fichas de observação e documentação de seu acervo, para a realização deste estudo, sem restrições de trechos.
2. As informações apresentadas terão como única finalidade servir de base para este estudo acadêmico, de circulação restrita, estando rigorosamente de acordo com os objetivos descritos nesta carta, sendo constantemente apresentados e discutidos com o(a) senhor(a).
3. Os resultados deste estudo serão de conhecimento público, sem riscos significativos para seus colaboradores.
4. Sua participação será voluntária, sem que ocorra qualquer tipo de pressão, conferindo-lhe a liberdade para a desistência a qualquer tempo.

Eu, ____, aceito participar deste estudo voluntariamente, podendo a qualquer tempo desistir da participação sem prejuízos morais ou de qualquer natureza à minha pessoa.

Ribeirão Preto, ______, de _________________ de 2005.

Ana Paula Manaf
Mestranda em Psicologia FFCLRP/USP

Assinatura do colaborador

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto
Orientador
Docente FFCLRP/USP

8.2 ANEXO B - Roteiro para elaboração de entrevistas semi-estruturadas com os integrantes da Comunidad del Sur.

Histórico

- Contexto de fundação da Comunidad Del Sur
- Críticas e propostas
- Forma inicial de organização
- Relações com o bairro
- Formas de integração com outros movimentos sociais
- Exílio na Suécia
- Papel da educação

Aspectos organizacionais

- Atividades cotidianas
- Forma de organização do trabalho
- Relações de gênero
- Conceito de Ecologia Social
- Atividades desenvolvidas na EcoComunidad
- Autores discutidos
- Publicações da Gráfica e Editora Nordan-Comunidad

8.3 ANEXO C – A Comunidad Del Sur em Imagens



Figura 1: Comunidad del Sur:
ferramentaria e local de reuniões.



Figura 2: Comunidad del Sur: aspectos externos.



Figura 3: Comunidad del Sur:
demonstração do processo de
construção das vivendas ecológicas.



Figura 4: Comunidad del Sur: visita da pesquisadora.



Primer Seminario Intercomunitario
Buenos Aires 19 _ 22 de junio de 1969

EL MOVIMIENTO COMUNITARIO EN EL CONO SUR

La represión tiene como finalidad inhibir el cambio y provocar el «olvido» de lo que se quiso cambiar. A esto se suman intereses que también buscan que ciertas ideas escapen de la memoria.

Estas páginas recuperan un modesto esfuerzo ideativo y organizativo, desconocido para muchos. A su dimensión internacional se agregó luego, en la década de los 70, la vinculación con sindicatos combativos como UTAA (en Uruguay) y los trabajadores de los ingenios de Tucumán (Argentina).

conclusiones

LOS GRUPOS comunitarios de Argentina, Brasil y Uruguay, reunidos en un Seminario Intercomunitario con el propósito de:

a) ubicar en nuestro tiempo, las realizaciones comunitarias.

b) visualizar los problemas de la comunidad, de orden interna y en relación con el medio,

c) intentar la elaboración de bases para la creación de un movimiento; han coincidido en los siguientes puntos, que resumen este primer encuentro.

definición de la situación actual:

La actual organización social, basada en el capitalismo y el estado lleva a una insostenible situación de enfermedad social, cuyos síntomas más destacados son:

a) enormes injusticias y desigualdades económicas; desocupación masiva; subalimentación; pueblos de ratas; villas miserias en el seno de una sociedad de consumo superfluo y despilfarro.

b) brutales desajustes sociales; privilegios de clase; prejuicios y persecuciones ideológicas, raciales y religiosas; represiones violentas.

c) enfermedades psico-sociales: alcoholismo, prostitución, delincuencia.

Los aspectos críticos de esta situación, de cara a la cual intentamos una acción comprometida, podemos sintetizarlos en los siguientes puntos:

a) una creciente nucleación del poder, en manos de aparatos centralistas y opresores. Ello significa, fundamentalmente, una acción abusiva y enajenante del estado, que concentra todos los medios que determinan la vida de los hombres. Los conductos, entre esa cúspide, donde mora el poder político y económico, y la gran base social, sólo son vías de captación y dirección a disposición de aquél.

Los hombres de la base están privados de toda forma de control y responsabilidad; han quedado limitados a la tarea de encontrar y conservar su pequeño usufructo dentro del aparato inabarcable.

b) lo anterior se instrumenta por medio de una estructura tecnocrática y burocrática, que reduce la vida humana a un manejo cuantitativo e impersonal, dejando entonces en manos de «expertos» la planificación y ejecución de los aspectos de producción y consumo, las condiciones de trabajo, del ocio, etc.

c) El individuo, aislado y manipulado, es objeto de una estructura económica basada en el alto consumo, el derroche, la acumulación de bienes, la imposición de nuevas necesidades. Todo ello incentivado por una competencia en escalar posiciones y obtener privilegios en la escala social. Estas posiciones clasistas perpetúan la desintegración de base, impidiendo todo intento de unidad y fraternidad.

d) Todo esto, está definiendo un régimen de violencia y de represión en todos los terrenos; aparece así la violencia institucionalizada que impone a grandes sectores de la población injusticias tales, como: no tener trabajo, carecer de asistencia médica, carecer de un lugar adecuado de vivienda, etc.

e) Esta situación generalizada, es mantenida, más allá de toda división de tipo nacional, por intereses internacionales, que pesan en cada rincón de la tie-

Comedor común – Comunidad del Sur, Montevideo

42/84 comunidad 33

Figura 5: Revista Comunidad:
refeitório em 1969.



comunidad

ENCUENTRO DE DOS CULTURAS

Stockholm – 15 December 1977

6

Un año mas se escapa de nuestras manos.Y de nuestras esperanzas. La prometida década de la liberación que comenzamos en el 70, al impulso de una juventud en plena insurreción, se ha trastocado en la década de la derrota provisoria. Provisoria si de la experiencia aprendemos a conocernos, a orientarnos, a organizarnos.

Qué rescatar de todo lo vivido? qué caminos desandar,cuáles rechazar, cuáles son los recursos y posibilidades que tenemos? Cuáles son los obstáculos? Estas preguntas rondan nuestras cabezas al cerrar este año y al prometernos y desearnos cambios en el futuro que abriremos.

Y alrededor de esas inquietudes y de lo doloroso de la situación presente nos reunimos un grupo de compañeros latinos y suecos integrantes del proyecto comunitario en Suecia para juntos redactar las páginas que abren este boletín, las frases que siguen son tomadas de esa conversación:

- Antes que nada sabemos y para siempre que las consignas no construyen un pueblo. Y menos cuando las consignas y las banderas son manejadas por aparatos partidarios que parasitan la situación social buscando la ocasión para montarse en el poder apoyandose en las aspiraciones y en la lucha de "los de abajo".

Figura 6: Boletim informativo Comunidad (1977).



UNA EXPERIENCIA DE VIDA AUTOGESTIONARIA

COMUNIDAD DEL SUR
1955 - MONTEVIDEO

Emergentes en una situación social -que expresa la crisis de la cultura occidental-capitalista como totalidad- y centrados en las multiples y diferentes puntos de urgencia que exigen una radical transformación de la sociedad, surgen innumerables intentos comunitarios (colectivos de vivienda, grupos de teatro, comunidades de trabajo, guarderías alternativas, etc.).

Las comunidades integrales (comunas, kibutzim, comunidades) son un intento complejo, que busca asumir los diferentes aspectos de la vida social, creando unidades colectivas que al mismo tiempo facilitan la liberación individual y la revolución social. Quieren superar la "revolución molecular", puntual y condenada al fracaso, por la creación de una red social que pueda levantarse como real y concreta alternativa en el horizonte de la actual sociedad en crisis.

El eurocentrismo cultural y la hegemonía del modelo y el poder yanqui, ha significado que, también en este plano, se conozcan las comunidades hippies de la década del 60 ó las comunas 1 y 2 en el Berlín de la insurgencia estudiantil previas al mayo del 68 en París. Ignorandose las realizaciones en otras áreas y a partir de otras realidades.

Por ello (y por lo que significa para nuestro grupo, en especial para quienes vienen del Uruguay) queremos rescatar los aspectos más salientes de la experiencia de la Comunidad del Sur en ocasión de recordar su iniciación en agosto de 1955, allá en Montevideo en el seno de un acelerado cuestionamiento que llegó a sacudir, paralelo al resto de América Latina, las bases de la sociedad uruguaya.

Cuestionamiento que encontró una expresión y un cauce en la instalación de "una práctica experimental libre con el objetivo de liberar nuestra vida cotidiana". Y cuya idea motriz, la autogestión a todos los niveles -autogestión de las luchas, del proyecto y de las realizaciones concretas- muy apretadamente se sintetiza en el párrafo siguiente:

"Los movimientos revolucionarios ya no pueden limitar sus tareas a la creación de una conciencia crítica. Debe pasar a una construcción de una civilización no represiva, desbroce el terreno social. El futuro debe tener vida palpable en el presente, en la medida de lo posible y contra los límites impuestos por la sociedad existente. Al tratar de cambiar la sociedad ya no es posible evadir la realización de los cambios necesarios para la reconquista de sus propio ser y de su propia relación con los otros seres humanos. Ya no se puede atacar la miseria de los suburbios y el urbanismo moderno sin ofrecer una visión liberadora de una comunidad humana libre, de una nueva forma de vida común. Ya no se puede atacar el espectáculo de una falsa existencia, la dominación del hombre por la producción de mercancías, la sustitución de verdaderas relaciones humanas por la burocráticas y jerárquicas, sin evocar una nueva visión de la experiencia cotidiana y de la solidaridad social. Ya no se puede atacar la calidad represiva de la vida privada, la familia patriarcal, la socialización autoritaria de los jóvenes, la sustitución del aprendizaje por medio del acondicionamiento, sin ofrecer una nueva visión de libre asociación entre los sexos, las generaciones y la total autodeterminación de la vida social y personal."

El material gráfico y las transcripciones que tomamos de informes y documentos elaborados en la Comunidad del Sur pretenden dar un perfil mínimo pero significativo que pudiera ser útil como experiencia vivida y al mismo tiempo util para otros proyectos y actividades.

LA REPRESION FUE PERSISTENTE Y A LO LARGO DE VARIOS AÑOS

Comuneros: persiguen a los hombres libres

LA POLICIA PERSIGUE A "COMUNIDAD DEL SUR"

Allanaron Esta Mañana Tres Fincas de Comunidad del Sur

Identifican al Asesino de

Ejército y Policía Hicieron Varias Batidas en Carrasco

Implicancias y Contradicciones

La historia del movimiento comunitario, o de alguno de sus expresiones como puede ser la Comunidad del Sur, lejos de ser homogenea y coherente, ilustra la interdependencia entre el movimiento social general y las expresiones o experiencias de "vanguardia". Solo en la medida en que se da una proyección y generalización (relativas) es posible superar la institucionalización y el sectarismo, o la disolución o explosión.

En esa historia, podemos encontrar por lo menos tres aspectos interpenetrados, siempre presentes y cuya proporción se explica por el monto y la calidad de la represión y/o por el nivel de energía revolucionaria presente en la sociedad global: 1- El relato de las tentativas instituyentes de nuevas respuestas a las necesidades humanas y de nuevas formas organizativas, así como el esfuerzo por lograr expansión y una proyección que las generalice y les de continuidad. 2- La historia, al interior de los grupos, de la inconciencia de las implicancias que explican la reaparición de las relaciones sociales fundamentales de la sociedad global (dependencia-dominación, intelectuales-manuales, manejo de la información, predominio de la producción, de las técnicas y de los valores masculinos) y la aparición de la tendencia a enjuiciar moralmente y culpabilizar en lugar de enfrentar y solucionar los conflictos. 3- La descripción de los métodos represivos adoptados por el sistema, en la medidad en que la nueva realidad le exige remozar las formas represivas o ir lisa y llanamente a su destrucción. (1)

El valor de las ideas

A fines del siglo XIX el socialismo estaba pertrechado por una teoría de cambio, por un sistema de ideas, que en los comienzos de la revolución industrial encontró en el proletariado su agente portador y gestor. El proletariado ubicado en el corazón del sistema pero a la vez explotado, era el factor de cambio, en la medida que tomaba conciencia de sí y para sí, y se organizaba para construir una sociedad de productores libres, sin clases e internacionalistas. Esta teoría fue avalada socialmente por la resonancia que tuvo en amplios sectores de la población. Se convirtió en motor y motivación de conductas individuales y acciones colectivas. En el seno de los grupos de acción revolucionaria, en especial en los del sindicalismo revolucionario, se modeló un tipo de hombre que en ese actuar de grupo, modificó sus modos de ver, com

comunidad 13

Figura 7: Revista Comunidad:
ditadura militar (1980).

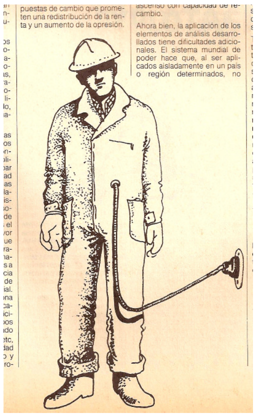


Figura 8: Revista Comunidad:
crítica ao trabalho capitalista (1983).



Figura 9: Revista Comunidad:
retorno ao Uruguai (1985).



Figura 10: Foto da revista Comunidad (1989).



Figura 11: Capa da revista Comunidad:
temas educacionais (1989).

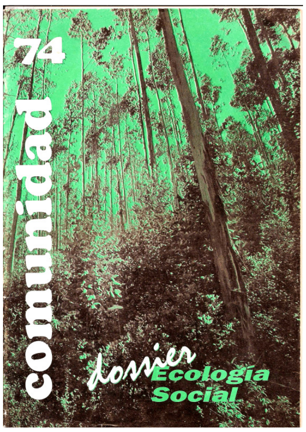


Figura 12: Capa da revista Comunidad
ecologia social (1990).